



O MARGINAL NA FORMAÇÃO DO LEITOR

Fernando Juarez de Cardoso – fernandjuarezdecardoso@gmail.com
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, UERGS, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil;
<https://orcid.org/0000-0003-1037-1262>.

Ana Maria Bueno Accorsi – ana-accorsi@uergs.edu.br
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, UERGS, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil;
<https://orcid.org/0000-0002-8223-4710>.

RESUMO: Este artigo se propõe a debater a importância da Literatura Marginal, surgida a partir dos anos 2000, para a formação leitora, visando estabelecer a relação entre a produção desses autores e a emergência de um movimento que busca a sua legitimação fora da série literária canônica. Logo, pensando na relação existente entre as literaturas de minorias e as práticas e orientações que norteiam a formação do leitor é que este trabalho busca problematizar como a formação leitora pode, por meio de obras da Literatura Marginal, promover uma efetiva inserção dos chamados grupos sociais minoritários ou marginalizados nas práticas de letramento e que contribuem para o desenvolvimento linguístico do leitor em formação. Ainda, tem-se por objetivo deste artigo avaliar como a Literatura Marginal pode contribuir para uma diversificação e inclusão de conteúdos e temáticas culturais periféricas nas práticas de formação do leitor. Cabe ressaltar que não somente a adoção de textos de autores vinculados à Literatura Marginal (ou a outras literaturas de minorias) é que solucionará todo e qualquer problema relacionado à diversidade temática na formação do leitor. Contudo, se deseja que o presente debate inicie uma reflexão e possível ressignificação das práticas e objetivos que envolvam a formação de leitores, a partir da adoção de manifestações literárias variadas, que nem ao menos são mencionadas nos currículos.

PALAVRAS-CHAVE: Formação do leitor; Literatura Marginal; Literatura menor.

1 INTRODUÇÃO

Ao pesquisar e discutir o campo da formação do leitor e suas respectivas práticas, é notável a quantidade de propostas que incluem em seus exemplos a utilização de obras canônicas da literatura ocidental. Nas literaturas consideradas referências na área, como Lois (2010), Lajolo (1993) e Kleiman (2002), por exemplo, pouco se discute sobre dialogar com literaturas oriundas de grupos minoritários, como as produzidas por mulheres, negros, índios e outros grupos mais que, em geral, vêm tendo suas vozes silenciadas na sociedade contemporânea.

Logo, este artigo se propõe a debater a importância da Literatura Marginal para a formação leitora, visando estabelecer a relação entre a produção desses autores e a emergência de um movimento que busca a sua legitimação fora da série literária canônica. Cabe apontar desde já que se compreende como formação leitora o conjunto de práticas linguísticas e sociais que, a partir da mediação com a leitura, visa ampliar a capacidade leitora e crítica de um indivíduo diante dos textos (verbais e não verbais) e discursos. Pensando na relação existente entre as literaturas de minorias e as práticas e orientações que norteiam a

formação do leitor é que este trabalho busca problematizar como a formação leitora pode, por meio de obras da Literatura Marginal, promover uma efetiva inserção dos chamados grupos sociais minoritários e marginalizados nas práticas de letramento e que contribuem para o desenvolvimento linguístico do leitor em formação.

Ainda, tem-se por objetivo deste estudo avaliar como a Literatura Marginal pode contribuir para uma diversificação e inclusão de conteúdos e temáticas culturais periféricas nas práticas de formação do leitor. Para tanto, serão discutidos alguns conceitos importantes no desenvolvimento desse trabalho e que embasam a proposta a ser apresentada a seguir, como, por exemplo, o cânone e as noções de marginal e periférico. Tais definições são ressignificadas como algo programático no incipiente movimento, que busca a sua legitimação por meio de obras que operam em uma lógica diferente daquela apresentada pela série literária nacional, na qual os pobres e marginais são apresentados ou pelos seus aspectos pitorescos e rudes, ou por sua penúria extrema e pela incapacidade de compreender o mundo ordenado pelo signo do capital.

Portanto, visa-se estabelecer a relação entre a produção marginal e a emergência de um movimento que busca a sua legitimação fora da série canônica literária, seja pela assimilação do preconceito que circunda o termo periférico que esses autores carregam, seja pela compreensão de que os meios institucionais que lidam com a produção da Literatura (como a Escola ou a Academia) pouco valorizam tais produções marginais. Como base do argumento a ser desenvolvido nesse estudo, será abordada a produção de Ferréz, uma das principais figuras do movimento marginal e autor do romance *Capão Pecado* (2000), um dos marcos iniciais da Literatura Marginal. A contribuição e a representatividade do escritor paulista como figura central do movimento, por conta da sua atuação ideológica e estética, são referendadas pelos diversos estudos que podem ser localizados em artigos, dissertações e teses, alguns deles encontrados entre as referências desse estudo.

Por fim, cabe ressaltar que não somente a adoção de textos de autores vinculados à Literatura Marginal (ou a outras literaturas de minorias) é que solucionará todo e qualquer problema relacionado à diversidade temática na formação do leitor. Contudo, se deseja que o presente debate inicie uma reflexão e uma possível ressignificação das práticas e objetivos que envolvam a formação de leitores, a partir da adoção de manifestações literárias variadas, que nem ao menos são mencionadas nos currículos.

2 MARGINAIS E PERIFÉRICOS NA FORMAÇÃO LEITORA

A proposição de se incluir as literaturas produzidas por grupos minoritários não é necessariamente algo inédito no campo acadêmico e nas discussões sobre a composição dos currículos de Linguagens, no que se refere aos estudos culturais e as teorias críticas do currículo. Contudo, nas

referências mais recorrentes da área da formação leitora, quase não há menção aos grupos marginalizados e a sua atuação na produção artística e literária nacional. Tal postura, que ignora a produção e importância de obras não canônicas, acaba por limitar o campo de trabalho da formação do leitor, já que colabora para o reforço de um discurso hegemônico no qual não há lugar para outro conjunto de valores que não o discurso estereotipado e preconceituoso sobre as populações marginalizadas e periféricas. Não que o termo marginal e sua recorrente associação negativa àqueles que se situam à margem da sociedade seja inédito nas produções artísticas que refletem o pensamento dominante em outras épocas, entretanto, esses termos serão alvo de uma profunda ressignificação no que se relaciona às manifestações desses grupos minoritários nas últimas décadas.

Pode-se ressaltar a importância do movimento que se intitula Literatura Marginal como fundamental para o debate e o objetivo de proporcionar uma visão plural e diversa daquela que acaba por dominar os currículos e práticas dos profissionais da área de Linguagens, pois estas se fundamentam em textos e obras que refletem uma visão de mundo e valores que muitas vezes estão distantes do contexto daqueles jovens que frequentam as escolas, como afirma Santomé (2006). Além disso, o discurso estabelecido nas práticas e referências da área parece reforçar os valores hegemônicos, pois ignora a existência de outras manifestações linguísticas relacionadas a discursos que estão fora desse conjunto de valores dominante. Logo, há que se buscar uma alternativa que supere essa pretensa universalidade do currículo apontada por Candau (2008), para que se possa trabalhar de forma efetiva as diferenças existentes entre as múltiplas identidades que constituem a sociedade. Nessa perspectiva, a autora afirma que é necessário:

Reconstruir o que consideramos “comum” a todos e todas, garantindo que nele [no currículo] os diferentes sujeitos socioculturais se reconheçam, assegurando, assim, que a igualdade se explicita nas diferenças que são assumidas como referência comum, rompendo, dessa forma, com o caráter monocultural da cultura escolar. (CANDAU, 2008, p. 53).

É por meio de uma proposta pedagógica intercultural que a autora propõe tal rompimento, já que as atuais políticas educacionais não seriam suficientes para assimilar e refletir nas escolhas curriculares as “desigualdades e assimetrias do poder na sociedade” (CANDAU, 2008, p. 53). Sendo assim, deve haver uma reconstrução da dinâmica educacional, partindo-se de um enfoque global que envolva todos os atores do processo educativo, e que busque favorecer as condições para o “empoderamento” desses sujeitos e grupos que não estão presentes ou não são contemplados nas políticas educacionais (CANDAU, 2008).

Santomé (2006) critica o que chama de silenciamentos e culturas negadas nos currículos. Segundo o autor, as culturas negadas são as pertencentes aos “grupos sociais minoritários e/ou marginalizados

que não dispõem de estruturas importantes de poder [e] costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação” (SANTOMÉ, 2006, p. 161). Ou seja, não é novidade a reprodução daquilo que podemos entender como um processo histórico de exclusão dessas minorias das práticas de sala de aula, ao ignorar-se, principalmente, a importância dos conteúdos culturais na escola.

Dessa maneira, a busca por um projeto curricular emancipador e plural depende de uma reconstrução da realidade apresentada e da assimilação das tais culturas silenciadas nas práticas sociais e linguísticas. Ou seja, passa pela valorização de uma realidade que por tempos vem sendo ignorada, principalmente no que toca às práticas de formação leitora. É importante ultrapassar a mera utilização da escrita e da linguagem como uma ferramenta de reforço da ideologia dominante (BRITTO, 2007). E a superação desse reforço pode ser favorecida pelo formador, dando ao leitor as condições para que ele compreenda essa construção histórica e social que se relaciona ao uso da linguagem. Por consequência, oportunizar a formação leitora é colocar o sujeito em contato com textos e com seus múltiplos significados, proporcionando a sua apreensão e apropriação dos seus respectivos discursos a partir de uma leitura crítica que busque relacionar os diversos sentidos existentes ao seu contexto.

Sendo assim, é inegável que o foco da formação leitora deve recair sobre o leitor, considerado não como um produto acabado, mas como um sujeito que já possui uma história de leitura, antes de chegar à escola. Pois se entende que o indivíduo, mesmo não alfabetizado, já possui uma experiência de leitura de mundo que carrega consigo (FREIRE, 1989, p. 9). Logo, “reconhecer a interferência da cultura na aprendizagem da leitura é admitir o sujeito letrado. É afirmar a existência do leitor antes do texto. É não banalizar a sua história e a história cultural da qual faz parte” (LOIS, 2010, p. 22, grifo nosso). Negar essa identificação é sonegar a construção e o reconhecimento da realidade desse leitor, que a partir da interação com seus pares e a mediação do formador, deve ampliar a sua bagagem de leituras, permitindo construir novas realidades a partir da sua leitura de mundo e do contato com novos discursos.

Ler o mundo é o primeiro passo para se querer saber do mundo. Se respeitarmos que existe um sujeito que aprende e não é passivo diante dos conteúdos escolares, que já lê antes da apresentação formal da escrita, estaremos afirmando sua singularidade e sua responsabilidade diante de seu processo de conhecimento. (LOIS, 2010, p. 19).

Ao colocar-se o leitor como o referencial do processo de formação leitora, é relevante considerar a importância da escolha das obras e a identificação destas com o seu contexto e o do leitor. Para que seja possível uma formação que considere o leitor antes do texto, é fundamental pautá-la por uma prática que incentive uma diversificação e constante atualização com relação às obras e temáticas trabalhadas. Ainda, é necessário que se considere uma articulação de sentidos e conteúdos que reflita o local de

produção da obra em relação àquele que a lê, para que se consiga uma efetiva conexão deste sujeito para com o texto.

Para que o estudante veja o ato de ler com outros olhos; ou melhor, para que resgate o prazer de ler, é necessário que o professor dialogue com a leitura como quem dialoga com a arte, buscando nela sua capacidade de fazer contemplar e refletir, e que trace nesse triângulo – professor/leitura/estudante – uma comunicação escolarizada, porém, menos pedagogizada e mais preocupada com o prazer do texto. (LOIS, 2010, p. 82).

Contudo, a relação de textos encontrada nos currículos e livros didáticos nem sempre reflete ou se caracteriza por serem exemplos de leituras que inspirem o prazer do texto no leitor. Tal problema pode ser atribuído ao fato de que a escolha dessas obras se pauta por critérios que não consideram o papel do leitor ou a importância da fruição da leitura, por exemplo. Ou ainda, o problema com tais práticas pode estar relacionado ao fato de que, por vezes, na construção de estratégias que norteiem as práticas de formação leitora haja uma predominância de obras canônicas. Acresce-se a preferência por tais obras, que estas são lidas sob a perspectiva de um conjunto de valores que está distante daquilo que se considera parte da construção de um currículo plural e diversificado. Para se estreitar os vínculos desse leitor com as obras propostas em um programa de formação leitora, entende-se ser necessária essa identificação do leitor com o texto. Seja por meio da temática, da linguagem ou do contexto de produção da obra, é oportuno que se busque estabelecer um vínculo do sujeito para com aquilo que lhe é oferecido para ler. Logo, deve-se discutir a relação de critérios na escolha dessas obras nos currículos e programas de leitura que, em geral, são amparadas pelo cânone literário.

O termo (do grego, “kanon”, espécie de vara de medir) entrou para as línguas românicas com o sentido de “norma” ou “lei”. Durante os primórdios da cristandade, teólogos o utilizaram para selecionar aqueles autores que mereciam ser preservados [...] o conceito de cânon implica um princípio de seleção (e exclusão) e, assim, não pode se desvincular da questão do poder. (REIS, 1992, p. 70).

Além de vinculado a uma tradição histórico-literária, o cânone pode ser associado a um território de disputas em que as escolhas das obras são orientadas por um conjunto de valores dominantes em uma sociedade, em uma determinada época (REIS, 1992, p. 118). Logo, os fatores que levam uma obra a ser aceita no cânone de uma determinada literatura são objeto de intenso debate dentro da história da disciplina, que vai além das intenções desse estudo. Dessa forma, parte-se do princípio de que o texto não é um objeto isolado e estático dentro da série discursiva e literária, já que “a obra literária é condicionada primordialmente pela relação dialógica entre literatura e leitor” (JAUSS, 1994, p. 24), ou seja, “ao ser dada à luz, uma obra encontra uma realidade preexistente com a qual tem de interagir. Essa

realidade pode acolhê-la ou repudiá-la, dependendo do efeito que a obra causa em seus leitores” (OLIVEIRA, 2009, p. 116).

Neste sentido, Jauss (1994) propõe que a interpretação de uma obra não é definitiva, sendo mediada por um conjunto de expectativas que envolve o conhecimento do leitor de outras obras ou da série literária, bem como da tradição com a qual dialoga. Ou seja, não mais se condiciona a interpretação da obra literária à sua relação com a realidade social (como na teoria marxista) ou a partir de seus aspectos estéticos somente (como na teoria formalista), mas dentro do que se entende ser a sua historicidade própria. Assim, a Teoria da Recepção, da qual o Jauss é um dos idealizadores, contribui para a compreensão do cânone a partir de uma nova lógica, que leve em conta a possibilidade de atualização, reconstrução e deslocamento das obras, podendo o cânone ser modificado com o passar do tempo, a partir de novas leituras e interpretações. Diante dessa perspectiva, é possível estabelecer que a escolha das obras a ser trabalhada na formação leitora deve se aproximar do horizonte de expectativas do leitor e dialogar com a sua realidade.

Para evitar o comprometimento da relação do leitor para com o universo da leitura é que o formador deve procurar entender e dialogar com o horizonte de expectativas do seu leitor, visando nesse processo relacionar obras que permitam a construção de uma leitura autônoma e reflexiva a partir de aspectos da realidade desse. E isso não significa prescindir da leitura de obras canônicas, mas sim, trata-se de fugir das definições limitantes e enrijecidas que permeiam tais tradições.

A tradição não é apenas um passar adiante ou processo de transmissão benigna; é também um conflito entre gênio passado e aspiração presente, em que o prêmio é a sobrevivência literária ou a inclusão no cânone [...] Poemas, contos, romances e peças nascem como uma resposta a poemas, contos, romances e peças anteriores, e essa resposta depende de atos de leitura e interpretação pelos escritores posteriores, atos que são idênticos às novas obras. (BLOOM, 2010, p. 20, 21).

Dessa maneira, se refuta a possibilidade de um cânone como “um perene e exemplar conjunto de obras [...] cujo valor é indisputável” (REIS, 1992, p. 70), e passa-se a aceitar inclusões (e, conseqüentemente, exclusões) de obras que normalmente não figuraram em programas de leitura, por não possuírem seu valor reconhecido pelo cânone. Esse processo de seleção que se estabelece na série literária acaba por limitar as escolhas possíveis entre as obras de uma determinada literatura em um sentido que não favorece a expressão daquelas produções discursivas das minorias.

Pois o que se ensina não inclui de modo algum os melhores escritores que por acaso sejam mulheres, africanos, hispânicos ou asiáticos, mas antes escritores que pouco oferecem, além do ressentimento que desenvolveram como parte do seu senso de identidade. (BLOOM, 2010, p. 18-19).

Não que a simples inclusão de obras produzidas por integrantes das minorias seja elemento suficiente para problematizar e resolver as possíveis contradições nas escolhas de um determinado cânone, porém, é preciso reconhecer que há uma necessidade de revisão de certos critérios que legitimam a inclusão ou não de uma obra. E tal debate deve passar, iminentemente, pela figura chave nesse processo de reconhecimento que é o leitor.

3 LITERATURA DE/PARA MARGINAL

Antes de debater a adoção de obras relacionadas à Literatura Marginal nas práticas e programas de formação leitora, é preciso delimitar melhor o que se entende a partir de dois termos centrais: o marginal e o periférico. Em um sentido relacionado com a produção artística, podemos entender que “marginais são as produções que afrontam o cânone, rompendo com as normas e os paradigmas estéticos vigentes” (OLIVEIRA, 2011, p. 31), enquanto periférico se relaciona a um espaço social:

Um lugar ocupado pelas “minorias”, onde vivem os marginais e os marginalizados da sociedade. A periferia também se reveste de uma conotação política, definida em oposição ao centro, tomado como modelo de desenvolvimento, seja econômico, social ou cultural. Periférico, segundo essa visão, figura como uma condição segunda, uma posição dependente e heterônoma face ao centro. (OLIVEIRA, 2011, p. 32).

Dessa forma, atribuir um dos conceitos a uma obra e/ou a um autor implica no estabelecimento de uma relação de identidade e diferença com relação a outras produções literárias, sejam elas canônicas ou não.

Identidade e a diferença são o resultado de um processo de produção simbólica e discursiva. [...] A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição - discursiva e linguística - está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas. [...] Não se trata, entretanto, apenas do fato de que a definição da identidade e da diferença seja objeto de disputa entre grupos sociais assimetricamente situados relativamente ao poder. Na disputa pela identidade está envolvida uma disputa mais ampla por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade. [...] A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes (SILVA, 2000, p. 75).

Deve-se ressaltar que se utiliza o termo “literatura menor” no sentido atribuído por Deleuze e Gattari (1977), no qual “uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz em uma língua maior” (DELEUZE; GATTARI, 1977, p. 25), como ocorre, por exemplo, com a obra de Franz Kafka, um judeu de Praga, que escreve em alemão, durante o período de ocupação da República Tcheca pelo exército germânico. A consequência disso é que nos textos de Kafka opera uma dupla desterritorialização, já que relegado a um gueto, não pode se exprimir em sua língua materna e deve

apropriar-se da língua alemã, a qual não domina e não faz parte da sua representação cultural. Sendo assim, Deleuze e Gattari (1977) afirmam que tudo é político nas literaturas menores, pois “o espaço exíguo faz com que cada caso individual seja imediatamente ligado à política. O caso individual se torna então mais necessário, indispensável” (DELEUZE; GATTARI, 1977, p. 25). Para Maria Cristina Batalha (2013):

“Desterritorializar” tem a ver com a marginalização social e política que irrompe no campo literário, impondo-se como determinante na produtividade e na opção estética dos “menores”, trazendo consequências profundas para o entendimento e para a interpretação da obra, assim como da linguagem, de modo geral. (BATALHA, 2013, p. 117).

Cabe discutir a implicação dessas “consequências profundas” de que fala a autora e o seu reflexo para a formação leitora, ao se utilizar obras que ocupam a posição de menores na relação do cânone literário, já que se entende ser necessário defender a inclusão das literaturas menores nos programas e currículos, visando uma formação do leitor mais democrática e diversificada, dando conta das múltiplas realidades contemporâneas.

Ainda que Heloisa Buarque de Hollanda (s/d) afirme que “é da tradição da série literária brasileira, uma atenção significativa aos temas da miséria, da fome, das desigualdades sociais e, ultimamente, da violência urbana”, entende-se que esse interesse passe a se acentuar, no Brasil, nos fins do século XIX, a partir das obras de Manuel Antônio de Almeida e Aluísio de Azevedo. Já na década de 1930, com os romances de Graciliano Ramos e Dyonélio Machado, há uma retomada no interesse efetivo pelas temáticas tidas como sociais pelos autores. Além dessas ocorrências, podemos citar algumas décadas depois a contribuição de Carolina de Jesus, com seu livro *Quarto de despejo* (1960). Situado entre um diário/relato cotidiano, a obra retrata em tom confessional a rotina de uma negra, moradora da favela do Canindé, em São Paulo. Descoberta pelo jornalista Audálio Dantas, que fez às vezes de editor dos trinta e cinco cadernos manuscritos da autora, a obra relata de modo descontínuo as dificuldades de Carolina, que depende da coleta de lixo para sustentar seus três filhos, em meio à penúria e a diversos conflitos de ordem social que são, em geral, resolvidos por meio da violência. Apesar dos seus poucos anos de estudo (cursou somente até a segunda série do fundamental), é na leitura e na escrita que a autora busca refúgio do cotidiano decadente, o qual deseja abandonar por diversas vezes, sendo impedida por sua condição social.

Logo, Carolina sofre uma dupla exclusão, tanto da parte da sociedade em geral que a relega uma condição de marginalizada, quanto por outros moradores que compartilham dessa condição marginal e, no entanto, não aceitam ou não querem aceitar a protagonista como sendo uma igual. Isso amplia o drama da segregação de Carolina de uma maneira vertiginosa, ainda mais ao se levar em conta o discurso

original de uma mulher, negra e favelada nos anos 60, no Brasil, que está colocado no relato. Além disso, trata-se de uma obra na qual a pobreza é retratada não por aqueles que a veem de fora, e sim por uma figura que se constitui dentre as minorias e sofre sua condição de negra e mulher de maneira esmagadora, sem que a sociedade ou o Estado apresentem qualquer ajuda maior do que uma esmola.

A pobreza em Quarto de despejo não é de modo algum exemplar, no sentido de que não é uma construção simbólica com fins didáticos, mas um estado social de carência efetiva contra o qual só se pode lutar nos termos próprios das limitações dos meios que esse estado propicia. Essa luta é vã, porque fadada a consumir-se no imediatismo do consumo dos recursos que o habitante da favela pode ter ao seu alcance [...] Amanhã será como hoje, hoje é como ontem, ontem foi como todos os outros dias anteriores e futuros. (VOGT, 1983, p. 208-209).

A representação da pobreza ganha um tom de realismo cruel que se dá, em partes, pela convivência normalizada com a miséria e a violência, que para o sujeito marginalizado já é parte integrante do seu cotidiano. E esse quadro pode ser estendido para muitas outras comunidades periféricas que se formaram nos grandes centros urbanos (e rurais, também), influenciando e incentivando uma nova leva de autores que integra o chamado grupo da Literatura Marginal.

Deve-se, no entanto, diferenciar os escritores já referidos como pertencentes à Literatura Marginal dos poetas que fizeram parte de um grupo de mesmo nome, porém, com outros referenciais e objetivos. Logo, os poetas marginais, ou a chamada “geração mimeógrafo”, eram assim conhecidos por se tratarem de autores que estavam à margem da produção cultural e intelectual da época (anos 70), durante o período da ditadura militar no Brasil.

Na intenção do presente estudo, Literatura Marginal refere-se ao movimento que tem seu início mapeado por Heloísa Buarque de Hollanda (s/d) e Roberto Schwarz (2000) a partir da publicação da obra Cidade de Deus (1997), de Paulo Lins, e que agrega ao literário o universo das favelas, vilas e comunidades brasileiras durante o processo de modernização até os dias mais recentes e a paulatina marginalização da sua população.

Tal fenômeno passará a ser tema de uma série de obras a partir do final da década de 1990 e início dos anos 2000, tendo entre seus autores destaque especial para o escritor Reginaldo Ferreira da Silva, que assina suas obras como Ferréz. Responsável por organizar os volumes especiais sobre Literatura Marginal, publicados nos anos de 2001, 2002 e 2004 na revista Caros Amigos, e compilados no livro Literatura Marginal: talentos da escrita periférica (2005), o paulista, morador da comunidade de Capão Redondo, passa a ser um expoente do movimento por sua atuação múltipla na organização e divulgação do mesmo junto às comunidades periféricas, principalmente.

E esse contexto começa a ser desenhado a partir da publicação da obra emblemática Capão Pecado (2000), por Ferréz. Nessa narrativa, que subverte alegoricamente no título o nome da comunidade

na qual o autor reside, pode-se entrever a intenção do escritor de apresentar um universo no qual as condições para o crime e a violência parecem ser favorecidas pela miséria e isolamento dos indivíduos marginalizados.

Sobre a importância dessa narrativa fundamental para a literatura marginal, Heloisa Buarque de Hollanda (s/d) afirma que ela é significativa pois:

Mostra uma integração bem maior com o universo hip hop do que seu antecessor, Cidade de Deus. Mesmo que não contasse com uma estrutura rítmica e musical organizada como a que encontram os rappers, Ferréz tomou como referência, as letras dos raps, com seu misto de crônica do gheto e convocação dos manos para a ação. Pelo menos, um ponto de partida diverso do cânone letrado. No livro, temos a presença de Mano Brown (líder do grupo de rap Racionais MC's, também residente de Capão Redondo) que comanda as epígrafes de cada capítulo do livro. Os dois juntos tornaram-se, daí em diante, grandes líderes comunitários e fortes referências para jovens sem perspectiva. (HOLLANDA, s.d., p. 3).

Ou seja, essa integração do universo lírico e crítico das letras de rap, realizada na estrutura do romance, está relacionada ao propósito de Ferréz em dar voz para as mais variadas manifestações artísticas e literárias emergentes nas comunidades periféricas. Sendo assim, o autor assume a postura de quem vê a comunidade de dentro, tal como Carolina de Jesus, por exemplo, porém sem o tom confessional de quem nutre profunda resignação com sua condição, mas sim, a partir de uma postura de reconhecimento e afirmação daquilo que pode ser incorporado como positivo por aqueles sujeitos. Por consequência, a linguagem e os peculiares códigos de valores que são objeto de tematização por Ferréz são valorizados como constituintes de uma nova identidade periférica que é representada na obra. Assim, há que se ressaltar que, no cerne do fenômeno da Literatura Marginal, ocorre uma reorganização da identidade produzida pelo termo periférico, no que toca o iminente movimento que se identifica com o adjetivo marginal.

Este termo – periférico – deixa de ser meramente pejorativo ou utilizado para referenciar aqueles que moram distantes dos grandes centros e passa a constituir um conjunto de características bastante específicas. Logo, a adoção de um vocabulário próprio e particular, a experiência constante com uma realidade violenta, o choque com o mundo não-periférico e a crueldade dos mecanismos de exclusão se tornam a tônica de um movimento que ganha força literária na medida em que fecha cada vez mais a ótica sobre si próprio. Isso porque nos escritos desses autores “a vida se torna extensão do que se escreve”, pois estes “mimetizam na escrita a realidade na qual estavam inseridos” (BENEVENUTO, 2006, p. 4). Nesse sentido:

É a linguagem que trabalha para que sejam apresentadas as divergências sociais, e é por meio da evidenciação das diversidades de linguagens que esses escritores conseguem constituir suas literaturas engajadas, estando, dessa maneira, em consonância com aquilo que é produzido pela própria realidade.” (VOEGLER; NETO, 2013, p. 89).

A construção dessa identidade periférica assumida pela Literatura Marginal vem acompanhada não somente de escolhas linguísticas, como a predileção por um dialeto mais oral e coloquial, mas também no compromisso de levar adiante um projeto ideológico e político que nega a ordem estabelecida, da qual seus atores são excluídos. Diante disso, “o texto não é o produto final da atividade criativa, mas um ato de intervenção e participação na vida da comunidade onde ele se produz e circula” (OLIVEIRA, 2011, p. 34).

E, para tanto, o movimento nega também o cânone e o establishment da cultura letrada, como fica evidente nas palavras de Ferréz, ao afirmar de forma objetiva que a “Literatura Marginal é aquela feita por marginais mesmo, até por cara que já roubou, aqueles que derivam de partes da sociedade que não têm espaço” (FERREZ, 2005, p. 5). Há uma motivação clara de ressignificar as posições que marcadamente caracterizaram as populações marginalizadas e esta se materializa na afirmação de uma linguagem e uma cultura próprias, mas que por serem ignoradas procuram, agora como um movimento organizado, expressar seus anseios e criar seu espaço, não exatamente dentro da série literária regular, referente à academia, mas junto a seus pares, onde ocorre a identificação e a valorização dessas identidades marginalizadas.

Nesse cenário, Rael, personagem principal de *Capão Pecado*, deve buscar sobreviver enquanto vê muitos dos seus amigos e conhecidos serem assassinados pelos mais variados motivos, ligados ou não à criminalidade. Soma-se a esse contexto, o tráfico de drogas, do qual o protagonista busca distância, apresentando uma consciência mais lúcida do que a de seus pares. Além disso, desde jovem o protagonista já enfrenta as dificuldades do mundo do trabalho, primeiro em uma padaria e, após, em uma metalúrgica, local onde irá descobrir o amor por Paula.

É interessante notar que esse ideal de vida buscado por Rael, que culmina com sua mudança ao morar com Paula e seu filho, não ficará imune à crise desencadeada no protagonista logo após o abandono da mulher. Assim, a postura juvenil, que ainda nutre esperanças de um dia sair da favela e constituir uma vida honesta, dá lugar a um jovem adulto que, em busca de vingança, acaba preso e morto na cadeia. Ao não suportar mais o peso do desgosto e da precariedade da sua realidade, Rael cai em desgraça e altera radicalmente sua trajetória, seguindo o destino da grande maioria dos indivíduos favelados no país.

Nesse contexto, a obra *Capão pecado*, de Ferréz, desponta como um destaque exemplar. Esta obra [...] tem por principal objetivo denunciar e formar um pensamento crítico a respeito da realidade da periferia brasileira, utilizando-se de elementos da cultura hip-hop ideológica e do rap. Nessa obra também vamos encontrar presentes algumas demandas sociais que estão inseridas no debate sobre pós-modernidade, como por exemplo, a questão da fragmentação identitária do sujeito dito pós-moderno. (LIMA; SEIDEL; 2011, p. 144).

No entanto, há, na Literatura Marginal, uma radicalização das condições de miséria, que difere das obras antes aqui mencionadas, bem como quanto à violência experienciada por seus autores e personagens. Este fato recondiciona o sentido do termo marginal para um escopo relacionado a uma situação de penúria extrema, também relatada pelas obras. Logo, o sentido negociado pelo adjetivo marginal dará conta de toda uma condição que, traduzida pela linguagem, abarcará toda sorte de experiências e dificuldades que se impõem ao sujeito tido na sociedade contemporânea como marginal.

Outro grande diferencial que caracteriza os protagonistas desse movimento é que essa condição de sujeito marginal não é utilizada para uma “psicologização dos problemas raciais e sociais” (SANTOMÉ, 2006, p. 175), mas parece ser assumida como um diferencial que caracteriza e constitui a identidade do morador da periferia. “Quem inventou o barato não separou entre literatura boa/feita com caneta de ouro e literatura ruim/escrita com carvão, a regra é só uma, mostrar as caras. Não somos o retrato, pelo contrário, mudamos o foco e tiramos nós mesmos a nossa foto”, diz Ferréz (2005, p. 9), anunciando a tomada dos meios para contar as suas histórias.

Ciente das desigualdades que está destinado a vivenciar, o autor marginal faz da experiência motivo de reflexão e ressignifica a sua condição de “fora do quadro” diante da sociedade, o que, em geral, o leva a uma posição de engajamento em face dessa realidade, que potencializa o termo marginal nesse contexto. A experiência, então, passa a ser vivenciada e retratada de dentro para fora e não mais o oposto, o que garante às obras um caráter coletivo que, ainda que precário, ganha a identificação dos diversos excluídos representados nestas narrativas.

Estamos na rua, loco, estamos na favela, no campo, no bar, nos viadutos, e somos marginais mas antes somos literatura, e isso vocês podem negar, podem fechar os olhos, virar as costas, mas já disse, continuaremos aqui, assim como o muro invisível que divide esse país. (FERRÉZ, 2005, p.10).

A partir da tomada de consciência dessa divisão entre periférico e central, explicitada em outras tantas passagens e manifestações do autor (FERRÉZ, 2005), é que se passa a constituir em torno da Literatura Marginal um projeto de resgate e ressignificação social e cultural dessa imensa parcela de sujeitos até então ignorados ou considerados insignificantes pelos meios de produção cultural.

Logo, é necessária uma tomada de posição que passa pela adoção de uma linguagem e uma cultura própria, tanto da parte do autor quanto da parte daqueles que se identificam diretamente com esse tipo de literatura. E, ainda que Ferréz (2005, p. 10) afirme “Escrevo para ser lido pela minha comunidade. Meu lugar é aqui. Minha guerra é essa”, é visível que esta não é uma literatura para ficar legada somente aos guetos culturais do terceiro mundo.

Resgatar e assimilar essas práticas discursivas que se manifestam através da produção da Literatura Marginal e demais culturas periféricas é um objetivo que pode ser alcançado através das práticas de formação leitora. Isto se considerar-se que tais práticas devem estar pautadas pela multiplicidade linguística e cultural presente na modernidade e ainda ignorada nos currículos e debates na área de Linguagens. Nesse sentido, buscou-se estabelecer algumas relações importantes para a superação dessa postura através de práticas que envolvam a formação leitora e que serão retomadas a seguir. Além disso, é possível entrever por meio das obras mencionadas que tais narrativas marginais são parte de uma produção cultural que reflete uma quantidade imensurável de pessoas que estão na periferia econômica e social do país. Logo, ignorar tais leituras nas práticas de formação leitora é ignorar uma parcela significativa de indivíduos que se identificam com as narrativas marginais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cabe nesse momento final apontar algumas relações importantes entre o campo da formação leitora e a literatura marginal, além de apresentar algumas das conclusões que respondem em partes o problema e as questões apresentadas neste estudo. Logo, para retomar a principal pergunta discutida até então, partimos do seguinte problema: como a formação do leitor pode, por meio de obras da Literatura Marginal, promover uma efetiva inserção dos chamados grupos sociais minoritários ou marginalizados nas práticas de letramento?

Inicialmente, pode ser útil repensar a relação entre as práticas de formação leitora e o contexto no qual está inserido esse leitor, buscando fundamentarem-se as escolhas metodológicas sob uma perspectiva da multiplicidade cultural que se experiencia na contemporaneidade. Assim, o fazer linguístico pode ser visto como plural e diverso, cabendo ao indivíduo reconhecer e se apropriar daquelas representações de língua com as quais se identifica. Para tanto, é preciso mostrar que a língua é um objeto político, alvo de disputas ideológicas e culturais, e que possui uma historicidade que não pode ser abandonada e que está representada pelos múltiplos discursos que a compõem.

Contudo, para alcançar-se essa pluralidade nas práticas de leitura é importante que se pense cuidadosamente a escolha das obras trabalhadas, visando não se ater somente às leituras estabelecidas pelo cânone. Não que se deve prescindir dessas obras, porém, poucos são os impedimentos para que se adote outras obras que não se alinhem necessariamente ao conjunto de valores canônicos, que por vezes se mostram ambíguos. Também não se trata aqui de reivindicar um lugar no cânone ou o abandono completo dessa instituição secular na série histórico-literária, mas de propor que este não é o único conjunto de obras do qual o professor pode lançar mão para a tarefa de formar o leitor. A tradição existe para nos fornecer modelos e ao mesmo tempo ser superada, renovada, por quem nela se espelha.

E o mesmo deve ocorrer no que toca às práticas de ensino e formação leitora. Logo, o que se propôs aqui foi uma revisão e uma consequente abertura dessas práticas para as manifestações das chamadas minorias que compõem a sociedade, mas que, porém, não possuem acesso aos meios de produção política e cultural, sendo marginalizados desses círculos e relegados à posição periférica nesse contexto. Ao se reconhecer a importância dessas populações minoritárias, passa-se a compreender a existência de mecanismos de produção social, cultural e histórica que, ao serem ignorados, refletem uma visão limitada da pluralidade da sociedade moderna e contemporânea. Ainda, combater os mecanismos de exclusão linguística e cultural que incidem sobre os sujeitos marginalizados também é parte do debate que se propôs neste estudo. Logo, a inclusão e o trabalho com a diversidade de manifestações linguísticas presentes na sociedade também é positivo para a formação leitora, como se pode concluir nesse ponto.

Nesse sentido, a contribuição da Literatura Marginal é relevante como prática social e linguística que, mais do que falar sobre o indivíduo excluído e fragmentado nas grandes cidades, é composta por quem realmente sofre com essas condições em seus termos mais radicais da penúria e da miséria experienciada pelos sujeitos que são relegados às periferias.

A proposta de se compreender e ressignificar as posições de marginal e periférico faz eco com os crescentes esforços de pesquisadores em debater a fragilidade desses conceitos diante da composição fragmentária da sociedade moderna, que não comporta mais definições cristalizadas e reproduzidas à exaustão. Diante disso, o campo da formação leitora deve se apropriar das produções marginais com o intuito de assimilar e refletir essa mudança de posições e suas consequências para a produção cultural atual.

Sendo assim, defende-se a necessidade de se inserir nas práticas de leitura e formação do leitor obras diferentes daquelas identificadas com o cânone, pois tal postura pode trazer contribuições significativas para incentivar uma pluralidade cultural e social que reflita os múltiplos discursos presentes na sociedade. E, sendo a formação do leitor iniciada, sistematicamente, no ambiente escolar, é papel desta instituição e dos seus atores promover a valorização e o acesso aos variados discursos que se constituem na formação linguística dos sujeitos, independente do lugar que ocupem: no centro ou na periferia.

5 REFERÊNCIAS

BATALHA, Maria Cristina. O que é uma Literatura Menor? *Revista Cerrados*, Brasília, v. 22, n. 35, p. 113-125, 2013.

BENEVENUTO, Silvana José. Literatura Marginal: a escrita como arma e instrumento de inserção cultural. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA, XVIII, 2006, ANPUH/SP – UNESP/Assis. *Anais...* São Paulo, 24 a 28 de julho de 2006.

BLOOM, Harold. *O cânone ocidental: os livros e a escola do tempo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

- BRITTO, Luís Percival Leme. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. *Calidoscópico*, Porto Alegre, vol. 5, n. 1, p. 24-30, jan./abr. 2007.
- CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 45-58, jan./abr. 2008.
- DALCASTAGNÈ, Regina. Uma voz ao sol: representação e legitimidade na narrativa brasileira contemporânea. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, Brasília, n. 20, p. 33-87, jul./ago. 2002.
- DELEUZE, Gilles; GATTARI, Felix. *Kafka: por uma literatura menor*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1977.
- FERRÉZ. *Literatura marginal: talentos da escrita periférica*. São Paulo: Agir, 2005.
- FERRÉZ. *Capão pecado*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005a.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989.
- HOLLANDA, Heloisa Buarque de. *Literatura Marginal*. Disponível em: <<http://www.heloisabuarquedehollanda.com.br/literatura-marginal/>> Acesso em: 16 jan., 2017.
- JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. São Paulo: Ática, 1994.
- JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. 10. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1976.
- KLEIMAN, Ângela Bustos. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 9. ed. Campinas: Pontes, 2002.
- LAJOLO, Marisa Philbert. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.
- LIMA, Vanessa Bastos; SEIDEL, Roberto Henrique. Literatura Marginal e Cultura da Periferia: uma análise da obra “Capão Pecado”, de Ferréz. *Pontos de interrogação*, Alagoinhas, vol. 1, n. 1, p. 142-157, jan./jun. 2011.
- LINS, Paulo. *Cidade de Deus*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- LOIS, Lena. *Teoria e prática da formação do leitor: leitura e literatura na sala de aula*. Porto Alegre: Penso, 2010.
- OLIVEIRA, Ângelo Bruno Lucas de. Estética Da Recepção e Cânon. *Cadernos do IL*, Porto Alegre, n. 39, p. 115-120, dez. 2009.
- OLIVEIRA, Rejane Pivetta de. Literatura marginal: questionamentos à teoria literária. *Ipotesi*, Juiz de Fora, v. 15, n. 2, p. 31-39, jul./dez. 2011.
- REIS, Roberto. Cânon. In: JOBIM, José Luís (org.). *Palavras da crítica*. Rio de Janeiro: Imago, 1992.
- SANTOMÉ, Jurjo T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em Identidade e diferença*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000.

SCHWARZ, Roberto. SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In. SILVA, Tomaz Tadeu da. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em Identidade e diferença*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000, p. 73-102.

VOGLER Bianca do Rocio; NETO, Miguel Sanches. O Manifesto Da Literatura Marginal: o texto “Terrorismo literário”, de Ferréz, e o poder de desvendamento do mundo e do movimento artístico da Literatura Periférica. *Uniletras*, Ponta Grossa, v. 35, n. 1, p. 83-93, jan./jun. 2013.

VOGT, Carlos. Trabalho/pobreza/trabalho intelectual. In. SCHWARZ, Roberto. *Os pobres da literatura brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

Title

The marginal in the formation of the reader.

Abstract

This article proposes to discuss the importance of Marginal Literature, which emerged from the 2000s, for the reading formation, aiming to establish the relationship between the production of these authors and the emergence of a movement that seeks its legitimation outside the canonical literary series. Therefore, thinking about the relationship between minority literatures and the practices and orientations that guide the formation of the reader is that this work seeks to problematize how the reading formation can, through works of Marginal Literature, promote an effective insertion of the so-called social groups Minority or marginalized in literacy practices and contribute to the linguistic development of the reader in training. The objective of this article is to evaluate how the Marginal Literature can contribute to a diversification and inclusion of peripheral cultural contents and themes in the practices of the reader's formation. It should be noted that not only the adoption of texts by authors linked to Marginal Literature (or other minority literatures) will solve any problem related to thematic diversity in the formation of the reader. However, if we want the present debate to initiate a reflection and possible re-signification of the practices and objectives that involve the formation of readers, from the adoption of varied literary manifestations, which are not even mentioned in the curricula.

Keywords

Reader training; Marginal Literature; Minor Literature.

Recebido em: 17/04/2020.

Aceito em: 21/08/2020.