LITERATURA MARGINAL

dialogicidade freireana e *podcast*

uma proposta para o Ensino Médio

Marcela Nascimento Netto de Souza
Analice de Oliveira Martins

encontrografia

LiterAturA mArgiNAL

dialogicidade freireana e *podcast*

uma proposta para o Ensino Médio

Marcela Nascimento Netto de Souza
Analice de Oliveira Martins

encontrografia

Copyright © 2024 Encontrografia Editora.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização da editora.

EDITOR CIENTÍFICO
Décio Nascimento Guimarães

EDITORA ADJUNTA
Carolina Gonçalves Caldas

COORDENADORIA TÉCNICA
Gisele Pessin
Fernanda Luísa de Miranda Cardoso

DESIGN
Diagramação: Nadini Mádhava
Design de capa: Nadini Mádhava
Foto de capa: Freepik.com

REVISÃO
Paula Vigneron (Estagiária)
Leticia Barreto (Supervisora)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Souza, Marcela Nascimento Netto de
Literatura marginal, dialogicidade freireana e podcast [livro eletrônico] : uma proposta para o ensino médio / Marcela Nascimento Netto de Souza, Analice de Oliveira Martins. -- 1. ed. -- Campos dos Goytacazes, RJ : Encontrografia Editora, 2024.
PDF

Bibliografia.
ISBN 978-65-5456-091-7

1. Ensino médio 2. Freire, Paulo, 1921-1997 - Influência 3. Literatura brasileira - Crítica e interpretação 4. Literatura brasileira - História e crítica 5. Podcast (Redes sociais online) I. Martins, Analice de Oliveira. II. Título.

24-236062 CDD-B869.909

Índices para catálogo sistemático:

1. Literatura brasileira : Apreciação crítica
B869.909

Aline Graziele Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

DOI: 10.52695/978-65-5456-091-7

encontrografia

ENCONTROGRAFIA EDITORA COMUNICAÇÃO E ACESSIBILIDADE LTDA
Av. Alberto Torres, 371 - Sala 1101, Centro
Campos dos Goytacazes, RJ, 28035-581 | Tel: (22) 2030-7746
www.encontrografia.com | editora@encontrografia.com

Comitê científico/editorial

Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)

Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa – UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)

Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai – MPMA (BRASIL)

Prof. Dr. Daniel González – UNIVERSIDAD DE GRANADA (ESPANHA)

Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES (BRASIL)

Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)

Prof.ª Dr.ª Emilene Coco dos Santos – IFES (BRASIL)

Prof.ª Dr.ª Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)

Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – UNIR (BRASIL)

Prof.ª Dr.ª Fernanda Luísa de Miranda Cardoso – UFF (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho – UFSC (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon – FAFIA (BRASIL)

Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes – UFRPE (BRASIL)

Prof. Dr. Javier Vergara Núñez – UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)

Prof. Dr. José Antonio Torres González – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)

Prof. Dr. José Pereira da Silva – UERJ (BRASIL)

Prof.ª Dr.ª Magda Bahia Schlee – UERJ (BRASIL)

Prof.ª Dr.ª Margareth Vetis Zaganelli – UFES (BRASIL)

Prof.ª Dr.ª Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)

Prof.ª Dr.ª Patricia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)

Prof.ª Dr.ª Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães – UFRN (BRASIL)

Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)

Prof.ª Dr.ª Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

Sumário

Agradecimentos **9**

Prefácio **12**

Primeiras palavras **15**

1. Diálogos conceituais **21**

1.1 Diálogos com Paulo Freire: não há construção do pensamento crítico sem liberdade 21

1.2 Diálogos acerca do conceito de marginal: o fenômeno da marginalidade na literatura brasileira em diferentes momentos históricos 26

1.3 Diálogos sobre o ensino de literatura na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 31

1.4 Diálogos sobre as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação: o *podcast* como potencializador das aprendizagens 33

2. Caminhos metodológicos **38**

2.1 Etapas da pesquisa 41

2.2 Características da instituição 43

2.3 Aplicação do grupo focal inicial 47

2.4 Descrição da oficina pedagógica 48

2.5 Relatos da aplicação da oficina pedagógica 55

3. Diálogos com Paulo Freire: discussões e resultados 80

3.1 Diálogo inicial: primeiro grupo focal 81

3.2 Discussões dos resultados 87

3.2.1 A marginalidade/exclusão social 88

3.2.2 O racismo 100

3.2.3 O preconceito linguístico 104

3.3 Diálogo final: último grupo focal 109

Considerações finais 114

Referências 117

Agradecimentos

De início, agradecemos profundamente, pelo apoio e pela compreensão, a todos os nossos amigos e familiares, que foram fontes de motivação durante a elaboração deste trabalho e também suportes para a superação dos obstáculos que surgiram durante essa trajetória.

Os nossos sinceros agradecimentos aos educandos do Instituto Superior de Educação Aldo Muylaert (ISEPAM), que consideramos mais do que participantes, mas coautores deste trabalho, haja vista que a riqueza desta obra está no diálogo vibrante que tivemos, em que nos sentimos livres para compartilhar saberes, experiências, curiosidades e perspectivas, o que trouxe vida e profundidade a este livro.

Agradecemos ao corpo docente do programa de pós-graduação do Mestrado Profissional Ensino e suas Tecnologias (MPET). Cada disciplina contribuiu imensamente para a construção da pesquisa e, de alguma forma, todas estão presentes neste trabalho.

Em especial, queremos agradecer ao professor e amigo Décio Guimarães pelo apoio constante, pelos conselhos e pelo encorajamento. Cada conversa que tivemos sobre Paulo Freire nos ajudou a refletir acerca da importância da dialogicidade e nos inspirou a buscar uma educação que seja genuinamente libertadora. Este livro é, em grande parte, um reflexo de seu ensino e de sua influência.

Também agradecemos ao professor e escritor Adriano Moura por fazer parte da construção desta obra quando ainda estava em sua forma embrionária. Suas observações perspicazes e sugestões criteriosas foram fundamentais para aprimorar este trabalho, assim como trouxeram impactos significativos no resultado final. Somos imensamente gratas por isso.

Por último, mas igualmente importante, gostaríamos de mostrar nossa gratidão à turma de mestrandos de 2022 do MPET pelas discussões enriquecedoras durante as aulas, que nos ajudaram a construir importantes reflexões, e também por terem feito com que essa jornada fosse bem mais leve e divertida.

Se alguém, ao ler este texto, me perguntar, com irônico sorriso, se acho que, para mudar o Brasil, basta que nos entreguemos ao cansaço de constantemente afirmar que mudar é possível e que os seres humanos não são puros espectadores, mas atores também da história, direi que não. Mas direi também que mudar implica saber que fazê-lo é possível.

Paulo Freire (2000, p. 26)

Prefácio

Um dos desafios da formação docente foi, é e talvez ainda será como fazer das reflexões teóricas desenvolvidas por filósofos, pedagogos, pensadores algo que emerja para além das páginas dos livros e reuniões de gabinetes para uma ação concreta de intervenção no mundo. As cadeiras universitárias de licenciaturas e cursos ligados à educação são constantemente ocupadas por indivíduos que se nutrem de um acúmulo de leituras muitas vezes dissociadas da *práxis* educacional na Educação Básica, especialmente da rede púbica, segmento no qual se encontra grande parte da população pobre e excluída da sociedade brasileira. O Mestrado Profissional Ensino e suas Tecnologias (MPET) do Instituto Federal Fluminense propõe uma pós-graduação *stricto sensu* em que teoria e prática se unem para que o pesquisador faça das leituras teóricas instrumento de reflexão e elaboração de um produto educacional que permita uma intervenção concreta da teoria na prática pedagógica.

Literatura marginal, dialogicidade freireana e podcast: uma proposta para o ensino médio, de Marcela Nascimento Netto de Souza e da professora doutora Analice de Oliveira Martins, é resultado de uma pesquisa de mestrado, realizada no MPET, que se propôs a investigar a literatura marginal como forma de desenvolvimento de reflexões críticas no Ensino Médio, utilizando *podcast* com base em perspectivas freireanas de ensino, especialmente na da dialogicidade. Aplicando Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), as autoras desenvolveram uma oficina pedagógica por meio da qual

foi possível a verificação de sua hipótese, comprovando o quanto a literatura marginal pode contribuir para uma reflexão crítica sobre questões, como o racismo, a exclusão social e o preconceito linguístico, que tanto afetam estudantes e pessoas oriundas, principalmente, de bairros pobres e periféricos.

O ensino de literatura brasileira é marcado pela predominância de obras consideradas canônicas pela crítica, teoria e história literária, sendo os livros didáticos e programas de Língua Portuguesa reprodutores, muitas vezes acríticos, desses repertórios, contribuindo, como dizem as autoras já na introdução deste trabalho, para "a manutenção das estruturas sociais, com a intencionalidade de uma 'capacitação' que sirva aos ideais neoliberais". Paulo Freire foi um pensador cujas discussões se voltavam para o combate a um modelo de educação descomprometido com os problemas sociais ocasionados pela sociedade capitalista e colonialista, que pensa a escola, principalmente a pública, como um espaço de preparação do aluno como mão de obra destinada a atender às necessidades do mercado.

A utilização da literatura marginal a partir das proposições dialógicas de Paulo Freire, com aplicação de oficina aproveitando os recursos e gêneros das tecnologias digitais, nesse caso o *podcast*, faz da pesquisa de Marcela Nascimento e de Analice Martins um poderoso instrumento para que professores da Educação Básica possam repensar não só os conteúdos e bibliografias ficcionais das aulas de literatura, mas também como a prática educacional pode, de fato, intervir na realidade do mundo discente, geralmente ignorado pelo cotidiano escolar.

As autoras iniciam seu texto apresentando uma revisão rigorosa e atualizada das teorias e conceitos dos quais se munem para a pesquisa e a escrita. Elas situam o leitor a respeito do pensamento freireano e do que é concebido, para seu projeto, como literatura marginal. Esse termo é comumente associado ao movimento de escritores cuja marginalidade se dava mais no campo editorial, político e cultural de enfrentamento à ditadura militar nos anos sessenta e setenta. Depois, passou a designar autorias geográfica e socialmente subalternizadas, mas, na escrita deste livro, contempla também questões étnicas, sociais e linguísticas.

A fim de atingir os objetivos a que se propõem, as autoras se apropriam do *podcast* não como mera tecnologia, ferramenta ou suporte, mas como gênero textual e discursivo. É bastante comum que o uso de tecnologias no

ensino se limite à transposição para o digital do que se faz no analógico, sem mudanças substanciais nas metodologias utilizadas. A oficina proposta pelas autoras desenvolve de fato interação entre professor e aluno, aproximando o ensino de literatura dos modos como ambos habitam o mundo, fazendo uso do *podcast* como "potencializador do processo de ensino aprendizagem nas aulas de literatura a partir da dialogicidade freireana".

Professores de Língua Portuguesa e Literatura e demais leitores interessados numa proposta inovadora de educação encontrarão, neste livro, a descrição detalhada da oficina elaborada e aplicada pela autora, que utilizou textos de Carolina Maria de Jesus, Adriano Moura, Ferréz e Sérgio Vaz. O livro apresenta reprodução de entrevistas com os discentes da instituição de ensino onde a parte de campo da pesquisa foi aplicada. Isso demonstra o quanto o projeto pedagógico das pesquisadoras se pautou pela *práxis* dialogal de suas reflexões teóricas.

A escolha de um *corpus* literário que transita às margens do que se costuma ensinar nas aulas de literatura – permitindo que o discente desenvolva reflexões críticas sobre o que leu, redimensionando a realidade vivida por ele e como ela pode estar inserida naquela retratada no âmbito da ficção – contribui para diminuição da distância que, muitas vezes, separa o ensino de literatura da realidade social do aluno leitor.

Literatura marginal, dialogicidade freireana e podcast: uma proposta para o ensino médio se apresenta como uma obra essencial, principalmente no momento em que a ciência e a educação são tão atacadas pelos que pretendem que a sociedade continue tendo como espelho somente os que detiveram e ainda detêm o poder de ditar as normas excludentes que construíram as mazelas que afastam a educação brasileira de um projeto justo, igualitário e revolucionário, como pretendeu Paulo Freire.

Adriano Carlos Moura
Professor do Instituto Federal Fluminense
Doutor em Estudos Literários

Primeiras palavras

> *"A consciência crítica (dizem) é anarquia." Ao que outros acrescentam: "Não poderá a consciência crítica conduzir à desordem?" Há, contudo, os que também dizem: "Por que negar? Eu temia a liberdade. Já não a temo!"*
>
> *(Freire, 2021, p. 31)*

As páginas que se seguem são resultantes de dois anos de intenso trabalho investigativo realizado por intermédio do programa de pós-graduação – Mestrado Profissional em Ensino e suas Tecnologias – do Instituto Federal Fluminense em Campos dos Goytacazes.

As discussões levantadas neste texto, que originalmente foi concebido como uma dissertação de mestrado, partem das nossas inquietações diante do processo de desumanização a que estão sendo submetidos os educandos brasileiros no contexto atual, devido à presença maçante do neoliberalismo no sistema de ensino.

Essas inquietações nos impulsionaram a fazer uma incursão pela história da educação no Brasil em que constatamos que a presença de forças políticas, em projetos educacionais que favorecem a desigualdade entre as classes sociais, não é algo recente e tem sido responsável por inúmeras violações à dignidade do educando ao longo de toda trajetória da educação brasileira.

Isso significa dizer que esse tipo de violência ocorre desde a chegada dos jesuítas, no século XVI, a partir do projeto dos colonizadores portugueses de docilização dos indígenas, até as recentes mudanças educacionais, como a reforma do Ensino Médio, iniciada em 2017, no governo Michel Temer, marcada pela presença de conglomerados empresariais nas decisões de políticas educacionais.

Nesse sentido, constatamos que essa atuação no sistema de ensino do país, a qual podemos classificar como neocolonizadora, uma vez que se utiliza das mesmas velhas estratégias de exploração e alienação do colonialismo, disfarçando-se de discursos e metodologias inovadoras, propõe-se a "salvar" a educação. Ignora, dessa forma, cinicamente, o fato de ser a principal responsável por sua precarização e sucateamento.

Percebemos, diante disso, o esquema perverso do sistema opressor, pois não há – parafraseando Darcy Ribeiro (1986) – fracasso algum no nosso sistema educacional. Afinal, ele foi projetado para ser exatamente como é: um mecanismo de alienação das massas, haja vista que, com a manutenção dessa ignorância, é possível perpetuar o papel paternalista exercido pela elite e representado por esses conglomerados, que mantêm a domesticação das mentes e inviabilizam qualquer movimento de revolta contra esse sistema.

Nessa perspectiva, existe uma prevalência hegemônica e intencionada em torno dos tipos de propostas de formação que pode ser observada até mesmo na decisão acerca dos conteúdos que são selecionados para os currículos escolares e os que têm sido descartados. Dessa forma, são privilegiados os conteúdos que reproduzem e buscam a manutenção das estruturas sociais, com a intencionalidade de uma "capacitação" que sirva aos ideais neoliberais. Essa intenção ora é velada, por meio de discursos falaciosos de uma pseudocriticidade, ora é explícita, ao se acentuar a necessidade de formar para o mercado de trabalho.

Assim, são favorecidas as perspectivas fundamentadas em tendências produtivistas, individualistas e meritocráticas que tornam a educação um campo de disputas de classes. Esses princípios estão enxertados na conjuntura educacional do país e se manifestam no cotidiano escolar por intermédio de vieses tecnicistas e mercadológicos.

Devemos enfatizar também que há uma discrepância entre a "sloganização" (termo cunhado por Paulo Freire [1996] para denunciar o *marketing* das abordagens pseudocríticas) que se faz em torno do pensamento crítico nos documentos

educacionais de caráter normativo e a maneira como as escolas arbitram sobre os conteúdos de ensino, a partir somente dos conhecimentos científicos.

Quando fazem isso, deixam de reconhecer todo um saber fundamentado na realidade concreta da existência dos educandos por sustentarem uma educação esvaziada de sentidos, uma vez que essa não se comunica com a realidade desses sujeitos. Dessa forma, a educação é ignorada como um ato político e deixa-se de valorizar a história do indivíduo, o lugar social que ele ocupa e as suas experiências em nome de uma falsa neutralidade.

Em resposta a essa abordagem educacional premeditadamente imobilizante, buscamos investigar os efeitos de uma educação emancipatória no ensino de literatura, por meio de uma pesquisa que alçou percursos teóricos e práticos. Assim, procuramos compreender de que maneira a literatura marginal poderia contribuir para a percepção crítica dos educandos a respeito dos fenômenos sociais de exclusão. Os sujeitos escolhidos para a aplicabilidade da pesquisa foram alunos do Ensino Médio, alvos diretos das recentes reformas neoliberais.

Adotamos, como um ato de resistência contra-hegemônico, o fundamento teórico e reflexivo de Paulo Freire de uma educação libertadora. Nesse aspecto, cabe, desde já, enfatizar que, para Freire (2021), o processo de libertação das consciências se inicia quando os sujeitos deixam de aceitar, de maneira fatalista, sua exploração por intermédio da reflexão crítica da própria realidade. Nesse processo de libertação, abre-se espaço para as problematizações e, por conseguinte, a consciência deixa de ser depósito de saberes desvinculados dos sentidos e regurgitação de informações memorizadas, colocando-se em direção à transformação da sociedade.

Ao avaliarmos os pressupostos freireanos, fica evidente a importância de práticas educativas emancipatórias que se transformem em instrumentos de luta e resistência contra a ideologia opressora dominante. Nesse sentido, tendo em vista a relevância das temáticas políticas e sociais tanto para a perspectiva humanizadora e emancipatória freireana quanto para a literatura marginal, buscamos aproximá-las a fim de entender a potencialidade dessa junção para o estímulo da reflexão crítica nos educandos.

Devemos ressaltar, para evitar equívocos conceituais, que compreendemos a expressão “literatura marginal” como uma “espécie de movimento

literário"[1] realizado por grupos sociais pertencentes às periferias geográficas ou simbólicas.[2] Nesse sentido, é importante frisar que não se trata de um movimento literário como o Romantismo ou o Realismo, por exemplo, que são datados historicamente, mas é chamado assim devido aos aspectos circunstanciais ou estruturais de exclusão que envolvem essa produção.

Ademais, a literatura marginal transcende as questões meramente territoriais de escritores oriundos das periferias das cidades, contemplando também as periferias simbólicas, podendo ser chamada de "literatura negra, literatura divergente", dentre outras terminologias (Tenina *et al.*, 2015, p. 13).

Portanto, é importante acrescentar o fato de seus escritores transitarem por espaços diversificados, tanto em comunidades quanto em universidades, tendo em comum o engajamento em lutas político-sociais por meio das quais, segundo a crítica literária Heloísa Buarque de Hollanda (Guerra; Godoy; Barros, 2020, p. 9), estão à procura de dissipar o silenciamento e dar voz a minorias invisibilizadas pelo sistema.

Sobre esse aspecto, frisamos que, de acordo com João Camillo Penna (2015), não há um consenso acerca dos nomes para representar essa produção. Portanto, reiteramos que a escolha pela expressão "literatura marginal", neste trabalho, é por entender que ela abarca algo comum a todas as outras, que consiste em "[...] uma experiência comum de exclusão, um dano, uma queixa (no sentido jurídico da palavra), uma ofensa, uma injúria" (Penna, 2015, p. 13).

Voltando à problemática da pedagogia colonialista, à qual estão submetidos os educandos brasileiros, é conveniente salientar que, embora o discurso da contextualização dos saberes esteja presente na Lei nº 9394/96 – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) – e em documentos oficiais regentes da educação no país, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), basta uma observação simples do cotidiano escolar para perceber

1 O sintagma "espécie de movimento literário" foi utilizado por Paulo Roberto Tonani do Patrocínio (2012a, p. 65) para se referir a essa produção literária contemporânea que se inspira em organizações sociocomunitárias.

2 Periferias simbólicas representam a segregação vivenciada por minorias (mulheres, negros, periféricos, indígenas, LGBTQIA+, refugiados, etc.) afastadas do centro por forças do sistema hegemônico, o qual se retroalimenta por processos estruturais de opressão e exclusão. Embora esses grupos transitem por espaços tidos como privilegiados, são estigmatizados como não pertencentes a essa "centralidade".

que grande parte das instituições ainda se encontram descontextualizadas das necessidades dos educandos e alheias à realidade da qual fazem parte.

Asseguramos que não há aqui nenhuma apologia a que os conhecimentos sistematizados devam ser desprezados ou que não tenham importância na concepção freireana de educação. O que é apontado por Paulo Freire (2021) – e por nós – é a necessidade de uma desalienação das consciências, que só ocorre por meio da reflexão crítica, tendo como ponto de partida a própria realidade para que se possa transformá-la, o que coaduna com o tom que obras literárias marginais assumem.

Diante disso, na busca por elucidações que pudessem superar as práticas desumanizadoras e fortalecer a *práxis* crítico-transformadora, realizamos uma pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação, em que os sujeitos foram os educandos de uma turma da primeira série do Ensino Médio do Instituto Superior de Educação Aldo Muylaert (ISEPAM), instituição que faz parte da rede Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC) do Estado do Rio de Janeiro, em Campos dos Goytacazes. O tratamento dos dados teve como abordagem metodológica o próprio referencial teórico, mais precisamente a dialogicidade freireana.

Para a aplicação da pesquisa, realizamos uma oficina pedagógica, veiculada, posteriormente, por meio de um Caderno Pedagógico e estruturada a partir dos *"Três Momentos Pedagógicos"* (problematização, sistematização do conhecimento e aplicação do conhecimento), que é uma estratégia de ensino baseada nos princípios da dialogicidade freireana.

Com objetivo de inserir criticamente os sujeitos participantes na cultura digital, em diálogo com o cotidiano e apoiadas em princípios emancipatórios, adotamos as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como parte integrante da oficina, por meio do *podcast* no terceiro momento pedagógico (aplicação do conhecimento).

Dessa forma, compreendemo-lo para além de uma ferramenta tecnológica ou suporte digital, mas como um gênero textual discursivo oriundo, de acordo com Villarta-Neder e Ferreira (2020), de uma dinâmica fluida e sincrética desses novos tempos. Logo, condiz com as aprendizagens das novas linguagens advindas da cultura digital, haja vista a importância que a tecnologia ocupa atualmente na estrutura social, e com o grande potencial pedagógico para a dinamização das práticas de ensino de literatura.

Em síntese, a partir desse percurso investigativo, buscamos endossar a luta a favor de práticas contra-hegemônicas e fomentar o pensamento crítico-libertador, por meio da humanização no ensino, que consiste na libertação autêntica do sujeito por intermédio do processo de ação-reflexão sobre o mundo, que está intimamente ligado à emancipação da consciência.

CAPÍTULO 1

Diálogos conceituais

1.1 Diálogos com Paulo Freire: não há construção do pensamento crítico sem liberdade

A abordagem educacional progressista de Paulo Freire sempre foi cenário de inúmeras discussões, principalmente em setores da sociedade que buscam a manutenção da supremacia das classes dominantes. Apesar de as práticas educativas terem passado por muitas reformulações desde a inserção da perspectiva libertadora nos meandros dos debates educacionais, na contemporaneidade observamos que ainda há certo tom de revolução ao falar das disposições de uma ação crítico-educativa pautada nos conceitos de dialogicidade e humanização.

Nessa perspectiva, percebemos que a maneira como se estrutura a educação brasileira está entrelaçada aos interesses das classes hegemônicas de massificação, com propósitos claramente mercadológicos de formar "os trabalhadores e os consumidores do futuro" (Laval, 2019, p. 67).

Como já apontamos, mesmo com "ares de pós-modernidade" – expressão utilizada por Freire (1996) para se referir ao discurso neoliberal –, esse não é um problema recente. Desde a implementação da educação formal no Brasil, em

1549, com a chegada dos jesuítas, é possível identificar a utilização do ensino com o objetivo de impor uma ideologia de subserviência por meio da qual se busca imobilizar os sujeitos e impedi-los de lutar contra essa dominação:

> A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. [...] Frases como "a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?" Ou "o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século" expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora (Freire, 1996, p. 20).

Nesse sentido, observamos que ainda não ocorreu a superação da mentalidade colonizadora do sistema educacional brasileiro, pois há o predomínio de narrativas globalizantes e superficiais, enviesadas pelo caráter determinista de imobilização. Nessa perspectiva, segundo Ailton Krenak (2019), a própria ideia de humanidade do homem branco europeu age como um "liquidificador" ao longo da história do Brasil ao arrancar muitas pessoas dos seus coletivos, do campo e das florestas, lançando-as em favelas e periferias, distinguindo alguns grupos, colocando-os como sub-humanos.

Nesse aspecto, uma das estratégias colonizadoras é a alienação. Ao observamos, por exemplo, o panorama educacional vigente no Brasil, identificamos processos de alienação na organização programática dos conteúdos de ensino, que se mostra descontextualizada da realidade, alheia à formação crítica do sujeito e (ultra)pragmática e baseada nos modelos empresarias para compor as matrizes educacionais.

Diante disso, conforme Laval (2019), não há preocupação com a distribuição igualitária do conhecimento, mas com o usar a escola para alcançar a rentabilidade e produtividade, seguindo o fluxo do mercado econômico e da lógica industrial.

Essa é uma problemática que Paulo Freire (2021) identifica como uso da educação para prática de dominação, em que se intenta controlar o pensar e o agir dos sujeitos, forjando pessoas "dóceis" para obstaculizar a atuação desses indivíduos como seres de suas próprias ações.

Entendemos, no entanto, que essa violência imposta ao sujeito pela escola é mais sutil que as manifestações de outrora em que se marcavam o corpo, como na utilização de palmatórias. Já na contemporaneidade, utiliza-se para a sujeição dos educandos o artifício semelhante ao da "docilidade-utilidade",

retratada por Foucault na obra *Microfísica do Poder,* em que há "a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente" (Foucault, 1987, p. 164).

Essa lógica das sutilezas opressoras é o que tem permeado as reformas neoliberais no contexto educacional brasileiro dos últimos anos, com a finalidade de formar mão de obra minimamente qualificada para a execução de tarefas que atendam ao mercado. Por esse motivo, a educação progressista libertadora freireana revela a educação como sendo um campo de disputas hegemônicas.

Sendo assim, a relevância dessa concepção aliada à literatura marginal pode se tornar uma forma de resistência às práticas prescritivas que visam à alienação dos sujeitos, haja vista que essa literatura também se coloca como um instrumento de luta a favor dos excluídos, reverberando "vozes silenciadas" (Guerra; Godoy; Barros, 2020, p. 11).

No que se refere ao silenciamento, esse poderá ser encontrado na própria maneira como se estruturou o sistema literário brasileiro, na medida em que algumas obras foram sacralizadas, tendo *status* de patrimônio histórico ou clássicos; outras, no entanto, "não foram absorvidas" pelo sistema. Dessa maneira, reforça-se a não superação da mentalidade colonizadora, a qual sustenta a marginalização de escritores negros, periféricos, indígenas, dentre outros.

> O sistema da literatura brasileira é constitutivamente imunitário; ele se constitui por uma inscrição insistente de temáticas populares com imunização equivalente dos próprios sujeitos populares. Essa é a estória contada pela história da literatura brasileira (Penna, 2015, p. 15).

Por outro lado, quando pensamos em uma prática educativa libertadora, não se pode considerar nenhuma outra que não aquela feita *com* o povo e não *para* o povo. Logo, um sistema literário ideal, inferido a partir de uma perspectiva freireana, seria aquele que se permitiria dialogar com todas as pessoas, tanto na produção quanto no acesso às obras.

Não é nenhuma novidade que, por muito tempo, só o homem branco, hétero e cristão possuía vez e voz na sociedade e, por consequência, no sistema literário, que, em grande parte, refletia essa homogeneidade. Cabe pontuar que, no que tange à literatura, por mais que se busque retratar com máximo de veracidade possível, jamais o branco saberá "na pele" o que é a discriminação racial ou uma pessoa não deficiente entenderá plenamente os desafios

de acessibilidade enfrentados por esse grupo. Portanto, todas as pessoas devem compor, em todos os âmbitos da sociedade, incluindo o literário, o diálogo democrático constituído pela diversidade.

É no engajamento por essa polifonia dentro do sistema literário brasileiro que a literatura marginal se manifesta com mais afinco, uma vez que, segundo Paulo Roberto Tonani do Patrocínio (2012b), os escritores buscam quebrar o silêncio, retratando as mazelas da sociedade a que os grupos minoritários estão expostos, e construir "[...] um posicionamento político que lança mão da escrita como veículo de denúncias" (Patrocínio, 2012b, p. 62).

Voltando ao cerne da discussão, há uma discrepância entre a educação pensada para a valorização de todas as pessoas e de todos os saberes e o que se propõe no modelo em vigência de formação por competências, endossada pela BNCC (Brasil, 2018), direcionada para testes e resolução de problemas práticos e que exclui do processo formativo aqueles que não se encaixam no "protótipo" de competente traçado por esse documento.

Nisso, está a perversidade desse sistema social que, segundo Freire (1996), constitui uma ação proibitiva ao desenvolvimento do sujeito, fazendo-o acreditar que é incapaz:

> Pessoas assim fazem parte das legiões de ofendidos que não percebem a razão de ser de sua dor na perversidade do sistema social, econômico, político em que vivem, mas na sua **incompetência**. Enquanto se sentirem assim, pensarem assim, reforçam o poder do sistema. Tornam-se convenientes da ordem desumanizantes (Freire, 1996, p. 83, grifo nosso).

Diferente disso, a compreensão de sujeito dentro da perspectiva freireana é disruptiva, haja vista que esse é percebido como inconcluso e não fadado às circunstâncias a ele impostas pelo sistema opressor, mas é compreendido como um ser autônomo e consciente do seu lugar no mundo e sujeito de sua história.

Acerca desse aspecto, Freire (2021), em sua apologia à concepção problematizadora e libertadora de educação, afirma que os homens possuem uma vocação ontológica de humanizar-se, o que sugere uma maneira processual de se chegar à autenticidade da condição humana, o que chamou de "ser mais" (Freire, 2021, p. 41).

Pode-se dizer, então, que o processo de construção da humanização do sujeito percorre a intersubjetividade do diálogo. Essa dialogicidade é entendida por Paulo Freire (2021) como a ação-reflexão sobre o mundo, ou seja, a *práxis*, realizada por intermédio da comunhão entre os sujeitos e ligada diretamente à emancipação das consciências. Por meio dela, abre-se espaço para as problematizações da realidade e para a transformação social:

> Mas se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeiramente sozinho, ou dizê-la para outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais (Freire, 2021, p. 109).

A dialogicidade, portanto, constitui-se de se apoderar da palavra, o que percebemos tão nitidamente nas obras literárias marginais. Logo, as práticas educativas que as utilizam podem se transformar em instrumentos de enfrentamento contra a ideologia dominante, uma vez que "não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo" (Freire, 2021, p. 107).

Algo também importante nessa perspectiva é o trabalho do educador progressista. Ele busca desenvolver a autonomia dos educandos e fundamenta-se no entendimento de que o papel do professor não é de sobreposição, mas sim do "ser com o outro", em uma intercomunicação da realidade, ou seja, em comunhão. Logo, é importante que se valorize a experiência existencial de todos os envolvidos no processo educativo.

Ressaltamos, nesse ponto, que a autonomia defendida por Freire não é independência do outro, uma vez que caminha pelas dimensões do social, pois o próprio ato de educar é uma ação dialógica, em que "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" (Freire,1996, p. 23).

Nesse sentido, o educador deve abster-se de estar a serviço da opressão por meio de práticas puramente narrativas, dissertativas e prescritivas para dar espaço ao diálogo que pode ocorrer por intermédio de debates e trocas de experiências, para que todos os saberes sejam reconhecidos e valorizados. Afinal, educar é uma "forma de intervenção no mundo" (Freire, 1996, p. 98).

Por tudo isso, pensar criticamente pode ser considerado anarquia, uma vez que os efeitos são revolucionários, pois fazem com que o sujeito queira mover-se do lugar de passividade imposto pela opressão e se torne capaz de lutar contra o sistema, superando a submissão constituída pelo discurso determinista.

É por isso que essa forma de conceber a educação como mecanismo de emancipação entra em conflito com a "educação bancária", já que, como assegura Freire (2021), para esta vertente, os homens devem se ajustar ao que está estabelecido pelas forças ideológicas que servem ao capital e que predominam nas estruturas sociais e nos sistemas educacionais, sem refletir sobre elas, aceitando o discurso determinista (Freire, 2021).

Por isso, percebemos a importância de endossar, no processo educativo, o que Freire (1996) chama de "ser em construção", pois, à medida que se percebem inacabados, os educandos tornam-se propensos ao "ato cognoscente".[3] Desse modo, esses sujeitos vão libertando-se na superação de suas contradições por intermédio da criticidade, obtida nas negociações de sentidos e durante o desvelamento da própria realidade (Freire, 1996).

Dessa forma, precisamos considerar o contexto no qual os estudantes das escolas públicas estão inseridos para que se possa desvelá-lo por meio da problematização das contradições sociais presentes na cotidianidade desses indivíduos. Assim, a "imersão das consciências", como Freire (2021) denomina o processo de alienação, diante de fenômenos que parecem intransponíveis, dará lugar à reflexão crítica para que sejam impulsionados à *práxis* constante em busca da transformação social por meio de uma ação coletiva, uma vez que "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (Freire, 2021, p. 95).

1.2 Diálogos acerca do conceito de marginal: o fenômeno da marginalidade na literatura brasileira em diferentes momentos históricos

Segundo Roberto Tonani Patrocínio (2012a), há, na literatura, uma tendência ao retorno que se assemelha a uma espiral, porém esse ressurgimento literário não ocorre sem demarcar diferenças que, conforme o autor, representam

3 Segundo o Dicionário Paulo Freire (Boufleuer, 2019, p. 87), o ato cognoscente está ligado ao processo de autopercepção do sujeito em direção a sua transformação.

um alargamento da experiência estética. Essa, ao se expandir, distancia-se e se ressignifica a cada volta. Cabe, no entanto, a observação de que compreendemos a literatura marginal não como movimento literário datado historicamente, mas como a expressão dos oprimidos que transcende prescrições de categorização sistemática próprias desses movimentos.

Nessa perspectiva, é necessário refletirmos acerca dos contextos histórico-culturais em que se encontram os princípios desse tipo de autoria, como a presença, na historiografia literária, de Maria Firmina, Cruz e Sousa, Luiz Gama e Lima Barreto. Por muito tempo, esses autores, que hoje são símbolos de resistência, sofreram com um apagamento histórico por representarem a quebra dos paradigmas hegemônicos impostos pelo prisma eurocêntrico. Embora esse reconhecimento tenha ocorrido tardiamente, na contemporaneidade, tornou-se impossível ignorar a perspectiva do oprimido na cena literária nacional.

Dito isso, para fins de elucidação do que tem sido cunhado como literatura marginal nas últimas décadas, é importante conhecermos as particularidades de dois projetos: a literatura marginal dos anos 1970 e a que tem sido cunhada como literatura marginal na contemporaneidade.

Diante disso, é necessário discorrermos um pouco sobre a historiografia da poesia marginal da década de 1970 para que possamos entender tanto os aspectos do projeto literário inicial quanto as particularidades da literatura da virada para o século XXI, que ficou conhecida como literatura marginal. Antes, porém, é importante frisarmos que, para alguns críticos, como Francisco Topa, a aproximação entre esses dois períodos não deve ser precipitada nem mesmo se devem antecipar as análises, traçando uma espécie de continuidade, uma vez que, para o autor, "[...] aparentemente dirigem-se a grupos diferentes, usam instrumentos diferentes e fizeram coisas diferentes." (Guerra; Godoy; Barros, 2020, p. 11).

A partir dessa ressalva, cabe pontuarmos como essas manifestações se distanciam e, no segundo momento, propormos algumas possíveis aproximações entre elas. Desde já, assinalamos que essas tentativas de aproximações entre as manifestações literárias partem do entendimento de que ambas possuem em comum o uso da arte como expressão de resistência cultural de grupos que, dadas as diferenças, encontram-se "às margens" do que está posto em centralidade pelos mecanismos hegemônicos.

Reiteramos, nesse sentido, a perspectiva da professora e crítica literária Heloísa Buarque de Hollanda (2019) ao dizer que "há marginais e marginais". Dessa forma, a autora estabelece algumas diferenças entre esses dois períodos, colocando-os como movimentos distintos devido às suas especificidades.

Desse modo, Hollanda (2019), ao apresentar o contexto de surgimento dos que são considerados pela historiografia literária como os primeiros "marginais" na década de 1970, pontua que a poesia marginal, representada por poetas como Chacal, Paulo Leminski e Ana Cristina César, recebeu essa nomenclatura por se colocar contra ou "à margem" do sistema político, religioso e literário da época. Dessa forma, estruturou-se uma espécie de movimento manifestamente contracultura a fim de quebrar os tabus, contestando os padrões artísticos e acadêmicos estabelecidos naquele período.

Outro ponto relevante a ser considerado é que os poetas eram, em sua maioria, pertencentes à classe média – ou à classe média alta –, universitários e enfrentavam a ditadura militar com ousadia e irreverência, apesar do sofrimento imposto pela violência e censura que vivenciavam durante esse período. Também merece menção que a atitude desses poetas de produzir, de forma doméstica, seus livretos, por meio de impressões mimeografadas, chamou tanta atenção que lhes rendeu a fama de "Geração Mimeógrafo".

Dessa maneira, de acordo com Hollanda (2019), a marginalidade se consolidava a cada traço marcadamente "antiliterário" e com as pretensões claras dos poetas de se voltarem contra o mercado editorial, fundamentados na ideologia que envolvia a ruptura dos padrões canônicos de então.

Segundo a autora, a emergência dessa poesia apartada dos parâmetros vigentes na época, sem projeto estético ou político explicitado, não veio sem conflitos, provocando uma forte reação negativa da crítica e dos teóricos da literatura do período. A própria história, entretanto, pode nos surpreender, uma vez que atualmente a poesia marginal é reconhecida como expressão, por excelência, da poética dos anos 1970 no Brasil.

Diferentemente dessa poesia, a literatura contemporânea que tem sido denominada de marginal surge ligada à cultura *hip-hop,* nas periferias de São Paulo, e tem a sua efervescência no final da década de 90, nas classes sociais mais baixas, abandonadas pelo poder público, nas quais imperavam – e ainda imperam – a violência e condições sub-humanas. Nesse sentido, a marginalidade deve-se à exclusão por parte do Estado ao negar os direitos

fundamentais a esses indivíduos e não por "escolha"[4] de seus escritores, como ocorreu na poesia marginal década de 1970.

Segundo a antropóloga Érica Peçanha Nascimento (2006), o escritor Ferréz se utilizou da expressão "literatura marginal", nos anos 2000, ao lançar seu segundo livro, *Capão Pecado*, para caracterizar a sua produção cultural e, posteriormente, a de escritores que possuíam um perfil sociológico semelhante, por estarem "[...] 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).

Portanto, a partir do lançamento desse livro, mobilizou-se um interesse por parte da imprensa e da crítica especializada sobre os aspectos sociológicos trazidos na obra. A expressão "literatura marginal", entretanto, para se referir a essa produção literária, só se realizou e ganhou proporções nacionais a partir da publicação da revista *Caros Amigos*, em que, sob a influência de Ferréz, outros escritores do mesmo perfil socioeconômico passaram a colaborar no projeto que ficou conhecido como *Literatura Marginal*:

> A pista deixada pelas três edições especiais da revista *Caros amigos/Literatura Marginal* é que alguns escritores, moradores das periferias urbanas brasileiras (ou ex-moradores, como é o caso dos autores-presidiários), estavam atribuindo o adjetivo marginal aos seus produtos literários. O que sugeria a existência de um novo movimento de literatura marginal em território brasileiro e indicava um tipo de atuação diferenciada, por parte de tais escritores, no cenário cultural contemporâneo (Nascimento, 2006, p. 17).

É importante ressaltar que a temática de exclusão social presentificada nas obras, principalmente por intermédio da retratação da violência e da precariedade de infraestrutura, torna-se o impulso para a produção desses escritores, os quais usam uma linguagem predominantemente coloquial. Alguns ainda se utilizam de palavrões e gírias típicas da cultura periférica que os

4 Heloísa Buarque de Hollanda (2019) utiliza a palavra "escolha" para se referir à opção dos escritores pela marginalidade como sinal de protesto em não se "amoldarem" aos padrões do sistema editorial da época.

diferenciam de autores cujas produções seguem os moldes academicistas. O poeta Sérgio Vaz (2020) faz algumas considerações sobre essa questão:

> O tal poema que desfilava na academia, de terno e gravata, proferindo palavras de alto calão para plateias desanimadas, hoje, anda sem camisa, feito moleque pelos terreiros, comendo miudinho na mão da mulherada [...]. Apesar da pouca roupa que lhe deram, está se sentido todo importante com sua nova utilidade (Vaz, 2020, p. 50).

Atualmente, alguns escritores marginais, como o poeta supracitado e até mesmo o próprio percussor do movimento, Ferréz, alcançaram notoriedade circulando em espaços editoriais e acadêmicos antes não acessíveis. Entretanto, salientamos que, embora tenham entrado em um modo de circulação "não marginalizado", é possível perceber a busca desses autores por ressignificação dos paradigmas do mercado no que se refere à abertura a novos autores, mantendo a intenção de uma intervenção de dimensões político-sociais.

Ressaltamos que, para além das periferias geográficas que servem de celeiros para escritores marginais que vivenciam o abandono do poder público e outras mazelas sociais, entendemos que a literatura marginal também abriga a manifestação das periferias simbólicas composta por vozes que discutem os diferentes lugares da exclusão. Nesse aspecto, podem transitar entre a escola, a comunidade e a universidade, mas compartilham experiências do silenciamento e da invisibilidade e decidem transpor essas experiências sociais para a literatura.

Mostradas as diferenças entre a poesia marginal e a literatura marginal na contemporaneidade, é importante retornarmos ao conceito de espiral de Patrocínio (2012a) para que compreendamos que alguns dos fundamentos erguidos pelos poetas marginais da geração de 1970 podem também ser identificados e até mesmo ampliados pela cultura marginal contemporânea.

Nesse sentido, destacamos a apropriação que esses movimentos fazem da palavra, uma vez que a utilizam como instrumento de luta diante dos contextos adversos. Dessa forma, a pseudoneutralidade das palavras é deixada de lado e passa o lugar para a "linguagem que se transforma em ato político" (Patrocínio, 2012b, p. 64), mesmo que a forma de apropriação dessa palavra seja distinta entre eles.

De acordo com Hollanda (2019), na poesia marginal dos anos 1970, predominavam o humor e o escárnio, enquanto, na literatura marginal contemporânea, destacam-se a denúncia e o pragmatismo. Ambas, entretanto, apossam-se da palavra como mecanismo de resistência e enfrentamento diante das situações opressoras.

E, por último, assemelham-se na quebra dos paradigmas impostos pela norma-padrão da língua, o que Heloísa Buarque de Hollanda (2019) chama de "a defesa do direito de invenção da linguagem como instrumento próprio de expressão" (Hollanda, 2019, p. 153). Com isso, ambas adentram questões importantes ao desafiar a norma-padrão, como o debate acerca do preconceito linguístico, que é parte importante das críticas que permeiam essas obras.

Em função dos aspectos apresentados, compreendemos que há pontos de interseção entre as produções dos anos 1970 e da literatura que vem sendo denominada marginal. No entanto, reiteramos que adotamos a perspectiva de que a literatura marginal transcende as marcações temporais e geográficas e corresponde à expressão das minorias invisibilizadas pelo sistema, excluídas por motivos sociais, econômicos, territoriais, gênero, raça, etnia e que decidiram transpor essas experiências sociais para a literatura.

1.3 Diálogos sobre o ensino de literatura na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Para refletirmos acerca dos mecanismos de opressão vigentes nos documentos oficiais, compreendemos que se faz necessário analisar o documento atualmente mais importante para a educação do país: a Base Nacional Comum Curricular. Homologada em 2017, a BNCC é responsável por definir as aprendizagens consideradas essenciais para a Educação Básica e tem sido pauta de críticas desde a sua elaboração. Conforme Nataniel Mendes (2020), as críticas se consolidam no que foi chamado de "simulacro de participação popular" (Mendes, 2020, p. 138), na medida em que prevaleceu, após todo debate, um enredo neoliberal prescritivo, radicalmente distinto do que estava sendo discutido pela sociedade.

Embora não seja novidade a implantação de uma base comum nacional, uma vez que essa concepção já se fazia presente desde a Constituição Federal de 1988, os debates se intensificaram nos últimos anos, especialmente pela

presença do empresariado e de instituições financeiras nas discussões acerca da elaboração desses documentos, tais como:

> [...] Itaú [Unibanco], Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, entre outras — além de Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, CENPEC, Todos pela Educação, Amigos da Escola (Macedo, 2014, p. 1540).

Não podemos ser ingênuos quanto à participação de grupos empresariais na educação, haja vista que essa influência lhes proporciona o manejo sobre a subjetividade dos sujeitos para cumprir os ideais de controle por meio da alienação. Nesse sentido, a perspectiva educacional neoliberal é marcada por um retorno disfarçado aos moldes do tecnicismo, por meio da formação por competência, e fundamenta-se na composição do "homem/mulher competente" para atender às condições contemporâneas de organização do trabalho.

Sobre esse aspecto, vemos, nesse tipo de formação, até mesmo a lógica vocabular de produtividade própria de setores econômicos, o que, segundo Laval (2019, p. 68), caracteriza a reverberação do "pensamento-gestão" na educação que aproxima a semântica da instituição escolar do léxico empresarial.

Diante disso, decidimos investigar como a literatura é compreendida na BNCC, com intuito de averiguar como essa lógica pseudocrítica da formação por competências se manifesta nessa área em específico. Ocupando apenas quatro páginas dessa extensa normativa, encontra-se na área de "Linguagens e suas Tecnologias do Ensino Médio", mais especificamente na seção "Campo Artístico-literário" (Brasil, 2018). Nesse campo, são estabelecidos alguns parâmetros para a organização/progressão curricular dos estudos literários. Dentre eles, a ampliação do repertório, para além do cânone, abrangendo diferentes manifestações literárias:

> No Ensino Médio, devem ser introduzidas para fruição e conhecimento, ao lado da literatura africana, afro-brasileira, indígena e da literatura contemporânea, obras da tradição literária brasileira e de língua portuguesa, de um modo mais sistematizado, em que sejam aprofundadas as relações com os períodos históricos, artísticos e culturais (Brasil, 2018, p. 523).

Apesar dessa aparente inclinação da BNCC para os estudos que fogem à cristalização da conhecida tradição literária, não se pode esquecer o propósito

de sustentação desse normativo que é o desenvolvimento de competências e habilidades "[...] para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (Brasil, 2017, p. 8).

Nisso evidenciam-se as contradições, pois, embora se fale de fruição e da importância da abstração, "[...] há uma hipervalorização do conhecimento como um grande manual de instruções, um acervo de informações para resolução de problemas. E a literatura, claro, não se presta a isso" (Mendes, 2020, p. 140).

Nesse sentido, a proposta de protagonismo do educando e de superação do ensino tradicional, na realidade, é engodo. Nessa perspectiva, "[...] seria na verdade uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica" (Freire, 1984, p. 89). Nesse viés, o ensino de literatura vivenciado nas escolas resume-se ao treinamento para testes e vestibulares, já que o pragmatismo em que se fundamenta essa normativa "[...] parece suplantar a importância da capacidade de abstração e reflexão" (Mendes, 2020, 140).

1.4 Diálogos sobre as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação: o *podcast* como potencializador das aprendizagens

Pela ótica de uma abordagem de ensino de literatura que esteja contextualizada com o modo de vida dos estudantes, compreendemos o *podcast* como um gênero dessa era digital com grande potencial pedagógico e que pode trazer importantes contribuições para a dinamização das práticas de ensino.

Embora o *podcast* não tenha sido criado com intenções pedagógicas, podemos pensá-lo como potencializador do processo de ensino e aprendizagem nas aulas de literatura a partir da dialogicidade freireana, uma vez que esse gênero permite a interlocução entre os envolvidos e a reflexão das temáticas abordadas.

Antes de apresentarmos as possíveis contribuições do *podcast* para o ensino de literatura, é necessário fazer algumas considerações conceituais que discutem a sua classificação. Nesse sentido, não pretendemos sanar todas as inquietações que envolvem essa conceituação. Temos o objetivo de salientar que o *podcast* possui aspectos que transcendem a sua categorização como uma simples ferramenta digital.

A princípio, precisamos alertar sobre o equívoco comumente cometido em igualar o *podcast* a um programa de rádio comum, só que na versão *on-line*. Segundo Medeiros (2005), embora haja algumas similaridades no formato, não devem ser entendidos como iguais.

Dessa forma, destacamos que o sistema de radiodifusão contribuiu muito para a educação no país, de acordo com Nelia Bianco (2009), por ser um meio de comunicação social capaz de alcançar grande parte da população. Nos anos de 1990, muito antes da popularização do Ensino a Distância (EaD), organizações não governamentais e instituições públicas se utilizaram desse veículo para o lançamento de projetos que, baseados em princípios educacionais, serviram à disseminação do conhecimento para aqueles que não tinham acesso à escola e ainda aproximou o ensino do entretenimento.

Retornando às diferenças entre o programa de rádio e o *podcast*, no programa de rádio, mesmo *on-line*, por exemplo, há um fluxo diário que preenche uma programação específica cujo poder de emissão está com o programador da rádio. Em contraponto, no *podcas*t, a disponibilização pode ser episódica, sem se prender a uma predeterminação, mas a principal diferença entre eles é que, no *podcast*, o poder de emissão é facultado a qualquer indivíduo que dele se aproprie. Dessa forma, uma pessoa pode roteirizar, editar e gravar e divulgar de maneira totalmente independente.

Diante disso, a partir do entendimento de que o *podcast* possui um formato estável, características e finalidades específicas e estilo e composição próprios, podemos caracterizá-lo como um gênero, fundamentando-nos, para isso, na definição de Bakhtin (2010) de que esses são "formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional" (Bakhtin, 2010, p. 274).

Destacamos, no entanto, que, segundo Marcuschi (2008), alguns teóricos, a partir do conceito supracitado, estabelecem distinção entre gênero discursivo e gênero textual, em que o primeiro estaria no plano da enunciação e o segundo no plano da configuração/esquematização. Já outros consideram que se trata apenas expressões diferentes para o mesmo fenômeno. Sobre esse aspecto, Marcuschi (2008) considera que a tendência atual é observá-los como "uma espécie de condicionamento mútuo" e complementares no que se refere à atividade enunciativa (Marcuschi, 2008, p. 81):

> Entre o discurso e o texto está o gênero, que é aqui visto como prática social e prática textual-discursiva. Ele opera como a ponte entre o discurso como uma atividade mais universal e o texto enquanto a peça empírica particularizada e configurada numa determinada composição observável. Gêneros são modelos correspondentes a formas sociais reconhecíveis nas situações de comunicação em que ocorrem. Sua estabilidade é relativa ao momento histórico-social em que surge e circula (*ibid*., p. 84).

Diante desses pressupostos, não pretendemos responder à discussão de qual expressão é mais pertinente, se gênero discursivo ou gênero textual, mas "[...] vamos adotar a posição de que todas essas expressões podem ser usadas intercambialmente, salvo naqueles momentos em que se pretende, de modo explícito e claro, identificar algum fenômeno específico" (*ibid*., p. 58).

Dessa maneira, seguimos a tendência de considerar o *podcast* não só como uma ferramenta tecnológica, mas também como um gênero textual discursivo de natureza virtual, haja vista que pretendemos analisá-lo a partir do seu aspecto organizacional e de seu funcionamento enunciativo, considerando os aspectos tecnológicos que o compõem.

Dito isso, o gênero textual discursivo *podcast* pode ser explorado largamente nas práticas de ensino como potencializador das aprendizagens, uma vez que faz parte do cotidiano desses alunos e implica escolhas reflexivas importantes, como, por exemplo, sobre o que falar, como falar e para quem falar. Conforme Villarta-Neder e Ferreira (2020), são mobilizadas, nessas escolhas, habilidades como "[...] argumentatividade, organização textual, recursos enunciativos e multissemióticos, construção de uma imagem de interlocutor, escolhas linguístico-discursivas." (Villarta-Neder; Ferreira, 2020, p. 52).

Para se ter um vislumbre maior desse potencial, a Associação Brasileira de *Podcasters* (ABPOD), que realiza pesquisas periódicas sobre o perfil dos usuários e produtores de *podcast*, revela o alcance e influência desse gênero textual discursivo. Nesse sentido, de acordo com a pesquisa realizada em 2020/2021 pela ABPOD,[5] a estimativa é de que há 34,6 milhões de ouvintes

5 PODPESQUISA. **Associação Brasileira de Podcasters**. Disponível em: https://abpod.org/podpesquisa/. Acesso em: 20 jan. 2023.

no Brasil, sendo que 12% desse percentual estão ligados aos temas voltados ao ensino e à educação.

Por intermédio da pesquisa supracitada, percebemos também que a produção alcança flexibilidade em níveis de renda, pois 24% dos que produzem *podcast* no país possuem uma renda entre mil e três mil reais mensais. A partir disso, compreendemos que se trata de um gênero acessível por ter mecanismos de ancoragem e distribuição gratuitas,por meio dos quais o usuário pode, ao mesmo tempo, ser produtor, apresentador e editor, dada a facilidade de manejo da ferramenta, além de não depender de *internet* para a gravação; apenas para edição e disponibilização do episódio. Logo, é acessível às escolas públicas em que os recursos são escassos e o acesso à *internet* quase sempre precário.

Levando-se em consideração as facilidades de uso do *podcast*, algumas vantagens também podem ser listadas para a sua utilização nas práticas de ensino. Conforme Cruz (2009), dentre elas estão:

1. A possibilidade de mobilizar, a partir de problemas cotidianos, saberes tecnológicos que levem à reflexão e à resolução de problemas;
2. O uso de linguagens tecnológicas para se expressar;
3. A cooperação com outros em tarefas e projetos comuns;
4. A realização de atividades de forma autônoma, responsável e criativa (Cruz, 2009, p. 67).

Em vista dos argumentos apresentados, identificamos que as particularidades desse gênero textual discursivo para promover o intercâmbio de ideias, a reflexão e o aprofundamento de temáticas estavam alinhadas à proposta que foi trazida na aplicação da pesquisa, a qual consistia em apropriar-se das TDIC de uma maneira contextualizada, com a abordagem e a intencionalidade definidas.

Isso implica reforçar que a adesão ao *podcast*, nas práticas pedagógicas no ensino de literatura, não pode ser simplesmente para saciar uma angústia de modernidade, mas integrá-lo a partir da pertinência e da relevância para o processo de ensino e aprendizagem na proposta pretendida; não por mera prescrição de algum documento normativo e muito menos desvinculada da criticidade que deve embasar essa utilização.

Nesse sentido, a cautela e a reflexão precisam fazer parte do diálogo acerca do uso dessa e de outras tecnologias em sala de aula, uma vez que devemos "[...] compreendê-las como meio, não como fim" (Ribeiro, 2018, p. 115).

CAPÍTULO 2

Caminhos metodológicos

Neste capítulo, apresentamos os aspectos metodológicos norteadores da ação investigativa. Antes, reiteramos que o objetivo da investigação foi identificar os efeitos da literatura marginal, a partir da abordagem dialógica freireana, na forma como os educandos percebiam os fenômenos sociais de exclusão no seu cotidiano, a fim de que verificássemos a potencialidade dessas obras para o aumento da perspectiva crítico-reflexiva desses sujeitos.

Frisamos que realizamos a pesquisa com os educandos do 1º ano do Ensino Médio do Instituto Superior de Educação Aldo Muylaert (ISEPAM). A instituição está localizada na cidade de Campos dos Goytacazes, é pertencente à rede pública estadual do Rio de Janeiro e possui como mantenedora a Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC).

Seguindo a caracterização de métodos de pesquisa de Gerhardt e Silveira (2009), classificamos essa pesquisa como qualitativa, já que nos propusemos a compreender mais profundamente a subjetividade dos sujeitos envolvidos, na medida em que trabalhamos com eles "o universo de significados, motivos, aspirações, crenças valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos" (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 32).

Para além de um levantamento teórico-bibliográfico, reiteramos que buscamos a produção de conhecimento fundamentada também na aplicação prática. Sendo assim, pode ser classificada como uma pesquisa aplicada, conforme os autores supracitados. Nesse aspecto, pontuamos que tal execução ocorreu a partir da implementação de uma oficina pedagógica, com o propósito de contribuir para a reflexão crítica dos educandos por meio da literatura marginal e a partir da dialogicidade freireana.

Quanto à classificação metodológica, trata-se de uma pesquisa-ação, a qual é definida por Michel Thiollent (1986) como:

> [...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 1986, p. 14).

Nesse sentido, conforme Gerhardt e Silveira (2009), a pesquisa-ação tem sido usada por pesquisadores cujas ideologias são reformistas e participativas, semelhantes às que aspiramos. Logo, para esse tipo de investigação, tanto o pesquisador quanto os sujeitos participantes devem estar envolvidos de maneira cooperativa e dialógica, a fim de obter, segundo Gil (2008), "resultados socialmente mais relevantes" (Gil, 2008, p. 30). Compreendemos, por esses aspectos, que a pesquisa-ação coadunou com a nossa proposta investigativa ao estabelecer uma dimensão de dialogicidade entre nós e os sujeitos da pesquisa.

Para a coleta de dados, utilizamos o grupo focal em duas etapas: na primeira fase, antes da aplicação da oficina pedagógica (grupo focal inicial), e, na segunda, ao final (grupo focal final). É importante ressaltar que escolhemos esse instrumento a partir de sua convergência com os princípios da dialogicidade e com a proposta metodológica da pesquisa-ação. Além disso, de acordo com Gondim (2003), o grupo focal é um importante método para as pesquisas qualitativas, haja vista que é aberto e flexível e ocupa uma "posição intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade" (Gondim, 2003, p. 151):

> [...] o moderador de um grupo focal assume uma posição de facilitador do processo de discussão, e sua ênfase está

> nos processos psicossociais que emergem, ou seja, no jogo de interinfluências da formação de opiniões sobre um determinado tema [...]. A unidade de análise do grupo focal, no entanto, é o próprio grupo (*idem, ibidem*).

Nesse sentido, o grupo focal que aplicamos no início teve como objetivo identificar qual era a percepção dos alunos do Ensino Médio acerca dos fenômenos sociais elencados na oficina, antes do contato que mediamos com a literatura marginal. Já no grupo focal final, buscamos verificar se houve mudanças na forma como os educandos percebiam os fenômenos sociais de exclusão no seu cotidiano a partir desse contato.

É importante acrescentar que esse método de coleta de dados, endossado por uma perspectiva dialógica, ganha contornos ainda mais flexíveis que rompem com a forma engessada de condução de perguntas e respostas, alcançando uma dimensão mais problematizadora e com mais profundidade no ato de conhecer com quem se dialoga.

Isso não significa que não possamos estruturar questões para que sejam usadas como facilitadoras durante processo, mas, sim, que devemos ter cuidado para que não ocorra a "castração da curiosidade" ao trazê-las já com respostas prontas, limitadas ao certo e ao errado (Faundez; Freire, 2021, p. 67). Portanto, o "ato de conhecer" precisa compreender o contexto sociocultural, as inquietações e as leituras de mundo dos sujeitos envolvidos nesse processo (Faundez; Freire 2021, p. 75).

Por esse viés, elaboramos um roteiro com algumas problematizações iniciais, para que fomentassem o surgimento de outras temáticas conforme a realidade concreta trazida pelos educandos. Sendo assim, para o registro das informações e coleta de dados, tanto do grupo focal quanto de toda a aplicação da pesquisa, realizamos gravações de áudio a fim de que os dados fossem extraídos não por meio do "aprisionamento" da palavra, como pode ocorrer nos textos escritos, mas dentro do contexto livre do diálogo; logo, a partir do ato comunicativo, o qual pode ser entendido, segundo Venício de Lima (2021), como "[...] uma situação social em que as pessoas criam conhecimentos juntas, transformando e humanizando o mundo" (Lima, 2021, p. 81).

Nesse aspecto, no capítulo 4, foi disponibilizada boa parte da transcrição dessas gravações com a finalidade de se conhecer os sujeitos da pesquisa e as suas leituras de mundo antes e a partir do contato com a literatura marginal

em uma abordagem dialógica. É importante assegurar que buscamos manter toda a precisão dos dados, conservando, na descrição dessas gravações, todas as particularidades linguísticas utilizadas por cada falante em respeito ao cumprimento ético, próprio das pesquisas empíricas.

Já no que se refere ao tratamento dos dados obtidos, realizamos as discussões analíticas por intermédio do referencial teórico de Paulo Freire, mais especificamente por meio da dialogicidade freireana. Para tanto, extraímos três categorias de fenômenos para análise dos dados que se mostraram recorrentes durante os diálogos da oficina: a marginalidade/exclusão social, o racismo e o preconceito linguístico.

2.1 Etapas da pesquisa

Para obter resultados socialmente mais relevantes, próprios dos procedimentos metodológicos da pesquisa-ação, dividimos o processo em três etapas, baseadas na sistematização de Mosaner (2008) acerca dos estudos de Kurt Lewin (1890–1947) e adaptadas aos propósitos da investigação, conforme o quadro 1:

Quadro 1 – Etapas da pesquisa-ação

Etapas da pesquisa-ação	Fases da pesquisa
Etapa 1- Planejamento	**Fase exploratória:** • Bibliográfica e documental • Aproximação com o campo de pesquisa • Aplicação do grupo focal
Etapa 2- O desenvolvimento da ação	**Fase aplicada:** • Aplicação da oficina pedagógica
Etapa 3- Divulgações das conclusões	**Fase analítica:** • Discussão dos dados coletados

Fonte: Elaboração própria.

Embora estejam segmentadas para fins didáticos explicativos, essas etapas se entrelaçaram e se completaram durante o processo. Nesse sentido, descrevemos as etapas 1, 2 e 3 e suas respectivas fases a seguir, porém as discussões dos dados obtidos foram concentradas apenas no capítulo 4.

Etapa 1 – Planejamento

Essa etapa consiste na fase metodológica descrita por Gil (2008) como exploratória, na qual o pesquisador dedica-se a investigar as teorias que embasarão a pesquisa, o campo e os sujeitos participantes. Para tal propósito, realizamos: um levantamento bibliográfico e documental, o contato inicial com o campo e a aplicação do grupo focal. Essa etapa se mostrou muito importante para o planejarmos o produto educacional, pois as ações puderam ser elaboradas tendo em vista os sujeitos da pesquisa e os recursos disponíveis no campo.

Etapa 2 – Levantamento bibliográfico, documental e revisão sistematizada

A primeira etapa da investigação tratou-se de uma construção de base teórica a partir do levantamento bibliográfico e documental para fundamentar as ações de entrada no campo, assim como para basear as discussões posteriores dos dados coletados durante a aplicação. Embora esteja sendo descrita como primeira fase, a etapa exploratória bibliográfica e documental ocorreu durante todas as outras fases da pesquisa.

Dessa forma, utilizamos artigos científicos, livros e documentos que normatizam a Educação Básica, como a BNCC (Brasil, 2018), para discutir, problematizar e subsidiar aspectos relevantes para a pesquisa. Essa investigação consistiu principalmente em uma busca por evidências que pudessem fundamentar a pertinência entre a abordagem dialógica freireana e a literatura marginal como potencializadores para o desenvolvimento do sujeito crítico.

Etapa 3 – Aproximação com o campo

No segundo momento da fase exploratória, realizamos uma aproximação com o campo de pesquisa. Nesse início, constatamos que a instituição (ISEPAM) possuía uma excelente estrutura, com laboratórios de informática e acesso à internet, algo que consideramos para elaboração da oficina

pedagógica no que se referia aos meios para viabilizar a gravação dos *podcasts* na última fase da aplicação.

Esse tipo de pesquisa exploratória inicial é importante para o conhecimento dos desafios reais que possam existir. Segundo Gil (2008), é uma forma de estudar o campo de investigação "[...] em termos de sua estrutura social, ressaltando a interação de seus componentes" (Gil, 2008, p. 57). Dessa forma, formulamos estratégias para as ações que foram realizadas na aplicação da pesquisa mais coerentes com o contexto investigado.

Embora essa aproximação tenha sido fundamental para a construção da oficina pedagógica, o cenário inicialmente ideal que continha os aparatos tecnológicos necessários para a construção dos *podcasts* não pôde ser concretizado como esperávamos. Isso ocorreu devido ao horário das aulas de literatura que coincidiam com o horário das turmas que faziam o curso Técnico em Informática integrado ao Ensino Médio. Dessa maneira, os recursos tecnológicos não puderam ser utilizados, pois tais turmas possuíam prioridade de uso dos laboratórios.

Esse é um dos grandes desafios encontrados pelos pesquisadores: a incompatibilidade entre o cenário que idealizamos e a realidade encontrada no campo. Portanto, precisamos estar preparados para as intercorrências próprias de qualquer pesquisa que ocorre fora do ambiente controlado dos laboratórios. Nesse sentido, conforme o surgimento de novas demandas durante esta pesquisa, realizamos as modificações necessárias, detalhadas no subcapítulo 3.5, em *Relatos da aplicação da oficina pedagógica.*

2.2 Características da instituição

Elaboramos uma breve síntese da história da instituição em que aplicamos a pesquisa – Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert[6] (ISEPAM) – para que se compreenda a importância dessa instituição para a história do município de Campos dos Goytacazes e também para o avanço da educação no estado do Rio de Janeiro.

6 As informações apresentadas neste tópico sobre a instituição se baseiam na "Apresentação do ISEPAM" disponíveis no site da instituição: https://www.isepam.edu.br/historia.

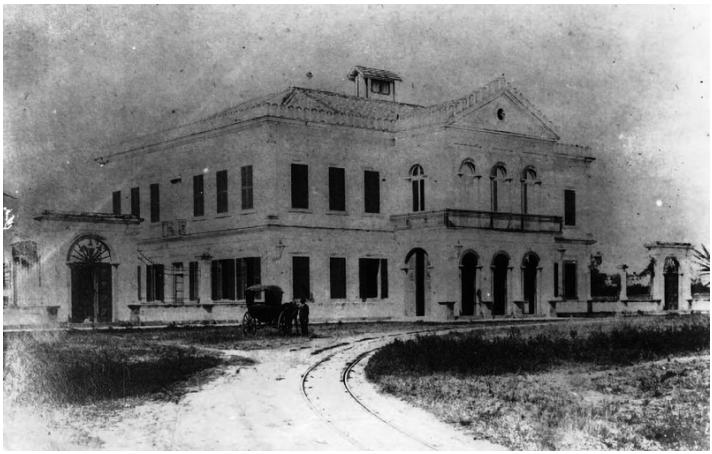
Desde a sua fundação, há mais de um século, a instituição de ensino, que atualmente é conhecida como ISEPAM, passou por importantes transformações que se coadunam à história do município de Campos dos Goytacazes e rendem ao instituto o título de patrimônio histórico da cidade.

Originou-se como Escola Normal de Campos (ENC), idealizada por José Tomás Porciúncula, presidente da província do Estado do Rio de Janeiro, no período republicano. Nesse momento da história nacional, havia grande interesse na modernização que se apoiava na ideia de construção de uma nação mais avançada tanto social como economicamente. Dessa forma, seria necessário um empenho significativo na formação de professores a fim de instrumentalizar a educação.

Diante dessa tarefa urgente, em 26 de novembro de 1894, fundou-se a ENC, como um anexo do colégio Liceu de Humanidades, para atender às demandas dos movimentos de modernização. Há também, nesse movimento, uma abertura para a profissionalização de mulheres que antes estavam limitadas socialmente somente aos espaços domésticos.

Não podemos deixar de ressaltar que o colégio Liceu de Humanidades, instituição relevante para origem do que hoje se conhece como ISEPAM, possui uma importante presença histórica na cidade de Campos dos Goytacazes, haja vista que essa escola foi administrada elo governo provincial e contou, na sua inauguração, com a presença de D. Pedro II, em 26 de abril de 1847.

Figura 1 – Liceu de Humanidades de Campos no período de sua fundação[7]



Fonte: Pimentel, J. Liceu de Humanidades de Campos - Campos dos Goytacazes (RJ). Campos dos Goytacazes em fotos, 2011. Disponível em: http://camposfotos.blogspot.com/2011/01/liceu-de-humanidades-de-campos-dos.html. Acesso em: 10 jan. 2023.

No ano de 1954, a partir de transformações na estrutura do sistema educacional, recebe o nome de Instituto de Educação de Campos e se muda para o lugar em que funcionava o Grupo Escolar Saldanha da Gama e o Jardim de Infância José do Patrocínio, incorporando essas instituições ao seu complexo. Em 1956, passou oferecer uma formação completa, da Pré-Escola ao Segundo Grau Normal.

7 Descrição: Fotografia envelhecida em preto e branco. No centro, está uma construção de dois andares do colégio Liceu de Humanidade, com grandes janelões cercando toda a construção, quatro grandes portas no centro no andar inferior e três no superior. O telhado é colonial triangular e há um muro com dois portões arredondados cercando o entorno do colégio. Em frente a essa construção, há uma estrada de terra e uma vegetação baixa, com um carro antigo de rodas grandes e aberto na parte de trás e um homem em pé ao lado.

Figura 2– Prédio Saldanha da Gama[8]

Fonte: Pimentel, J. Liceu de Humanidades de Campos - Campos dos Goytacazes (RJ). Campos dos Goytacazes em fotos, 2011. Disponível em: http://camposfotos.blogspot.com/2011/01/liceu-de-humanidades-de-campos-dos.html. Acesso em: 10 jan. 2023.

Como forma de homenagem a um educador formado pela Escola Normal de Campos que foi professor da instituição, em 1965, passou a chamar-se Instituto de Educação Professor Aldo Muylaert (IEPAM). Nos anos que seguem até a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, o curso Normal era o eixo principal da atividade pedagógica na instituição.

Com objetivo de atender ao dispositivo da lei supracitada, por meio de Decreto Estadual nº 29947, passou a ser Instituto Superior de Educação Aldo Muylaert (ISEPAM), tendo como mantenedora a Fundação de Apoio a Escola Técnica (FAETEC). Em 2002, o curso Normal Superior foi implantado, dividindo espaço coma formação de professores em nível médio, e se torna reconhecido pela excelência na formação de seus alunos.

8 Descrição: Fotografia envelhecida em preto e branco. Ao centro da imagem, uma construção de um casarão composto por dois andares. No primeiro andar, ao centro, janelões com a parte superior triangulares, tendo, ao lado dessas, pequenas aberturas retangulares e, na sequência, janelões com partes superiores arredondadas. Sobre elas, no segundo andar, outras três janelas, bem mais estreitas ao centro, com as partes superiores triangulares e, nas laterais dessas, outras janelas, só que menores do que as do andar inferior e com a parte de cima arredondadas. Ao lado esquerdo, em plano de fundo, há uma extensão da construção, mais sem muito foco.

O curso de licenciatura em Pedagogia passa a ser oferecido em 2009 e, em 2010, iniciou-se a primeira Pós-Graduação em Gestão Escolar. Em 2015, o primeiro curso técnico da instituição foi implementado, o qual tinha como objetivo formar, tanto na modalidade integrada como no subsequente, técnicos em secretária escolar, a fim de oferecer uma educação de qualidade aos outros profissionais que atuam nas instituições de ensino. O segundo curso técnico a ser implementado foi em Informática, em 2020. Atualmente, o prédio, ou seja, a parte de infraestrutura arquitetônica, é considerado um patrimônio histórico da cidade de Campos dos Goytacazes, devido ao tombamento, em nível municipal.

Diante do exposto, é possível perceber a relevância dessa instituição para o município. Portanto, fica evidenciado o porquê de ter sido escolhida como campo de aplicação da pesquisa, haja vista os seus possíveis desdobramentos e repercussões para a comunidade local.

2.3 Aplicação do grupo focal inicial

Procuramos aplicar o grupo focal inicial por intermédio de uma escuta respeitosa dentro de uma dimensão ético-política do diálogo e do interesse em conhecer, em profundidade, o contexto sociocultural desses educandos. Nesse sentido, entendemos que essa "leitura" inicial do grupo foi importante para que fossem minimizadas quaisquer pressuposições, comuns em algumas pesquisas, em que se tenta enquadrar os participantes em uma metodologia pré-estabelecida.

Nesse viés, esse primeiro contato foi relevante para que pudéssemos estabelecer uma conexão com o grupo, além – é claro – de valorizar as vivências e o conhecimento que cada sujeito trouxe consigo, ou seja, sua leitura de mundo, em vez de conduzi-los a responder em conformidade com as nossas expectativas.

Para tanto, elaboramos algumas perguntas a fim de conhecer os sujeitos envolvidos no processo. Ressaltamos, porém, que foram utilizadas não como limitadoras do diálogo, mas, sim, como fomentadoras iniciais das discussões. Desse modo, intentamos compreender o interesse desses alunos em discutir a realidade circundante por meio de obras literárias e como tem sido o contato deles com a literatura contemporânea. Destacamos que não foi usado, nesse momento, qualquer referência direta à literatura marginal a fim de não

comprometer a primeira fase da aplicação da oficina, que consistiu em um diálogo coletivo acerca do que é essa literatura.

Destacamos também que, tão importante quanto identificar a relação do sujeito com o objeto de estudo, nesse caso a literatura marginal, estava a percepção da dimensão da comunicação entre esses sujeitos, a intersubjetividade presente no diálogo, ou seja, conhecer como esses educandos, a partir de uma dimensão coletiva, leem o mundo.

2.4 Descrição da oficina pedagógica

Nos mestrados profissionais, de acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), faz-se necessário, para além da dissertação, a elaboração de um produto final que possa ser usado "[...] em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino, em formato artesanal ou em protótipo" (Brasil, 2019, p. 5).

Tendo em vista essa orientação da CAPES e objetivando contribuir para a adoção de práticas dialógicas no ensino de literatura, elaboramos, como produto educacional, uma oficina pedagógica. De acordo com Vieira e Volquind (2002), a oficina pedagógica consiste em uma estratégia de superação da dicotomia existente entre teoria e prática e inclui uma forma de transformação mútua e aproximação progressiva entre os sujeitos e o objeto, o qual se direciona à intencionalidade da *práxis*. Dessa forma:

> Uma oficina é, pois, uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos. Nesse sentido, a metodologia da oficina muda o foco tradicional da aprendizagem (cognição), passando a incorporar a ação e a reflexão. Em outras palavras, numa oficina ocorrem apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva (Paviani; Fontana, 2009, p. 78).

Portanto, a oficina, como caracterizada acima, assemelha-se à dialogicidade freireana, na medida em que preza por um fazer metodológico cujo objetivo é a formação de sujeitos críticos, conscientes e participantes da construção do próprio conhecimento para a transformação da sociedade. Nesse sentido, a proposta da oficina afinou-se com as intenções que traçamos para

a pesquisa, uma vez que, segundo Vera Maria Candau (2008), uma oficina é uma estratégia metodológica concebida para "[...] espaços de intercâmbio e construção coletiva de saberes, de análise da realidade, de confrontação de experiências, de criação de vínculos socioafetivos e de exercício dos Direitos Humanos" (Candau, 2008, p. 293).

Diante do exposto, reiteramos que é fundamental partir do conhecimento baseado na realidade concreta da existência dos sujeitos envolvidos, da valorização da história e do lugar social que ocupam. Assim, ao relacionar as experiências dos educandos com o conteúdo abordado, percebemos que a receptividade e o envolvimento deles foi bastante expressivo, levando-os, em diferentes momentos, a compartilharem espontaneamente suas experiências.

Nesse sentido, é importante refletirmos acerca das etapas de uma oficina, para que alcancemos o porquê da indissociabilidade descrita anteriormente entre o sentir-pensar-agir. Nesse sentido, Candau (2008) apresenta algumas dimensões pelas quais uma oficina pedagógica, preocupada em propiciar experiências que transgridam a mera transmissão de conteúdo, deve percorrer: "Aproximação da realidade/sensibilização; Aprofundamento/reflexão; Síntese/construção coletiva; Fechamento/compromisso" (Candau, 2008, p. 293).

Destacamos que cada contexto exigiu abordagens próprias para essas dimensões, assim como a utilização de dinâmicas adequadas que se relacionassem com as experiências de vida dos envolvidos no processo educativo. Para tanto, a metodologia que escolhemos para delineamento dessa oficina foi a dos "Três Momentos Pedagógicos".

É importante dizer que escolhemos utilizar a oficina pedagógica devido à pertinência dessa estratégia com os demais aspectos da pesquisa, tais como a dialogicidade freireana, cujo pressuposto é, assim como na oficina, a ação-reflexão e a problematização da realidade; a literatura marginal, que expõe as mazelas e faz refletir acerca das contradições sociais; e o *podcast,* que é pensado por meio de uma construção coletiva das aprendizagens adquiridas durante o processo.

Por último, pontuamos que a oficina foi disponibilizada em um Caderno Pedagógico, definido por Castro (2013) como um texto instrucional, que foi pensando, nesta pesquisa, não como uma prescrição, como sugere o termo "instrucional", pois, se assim fosse, seria um elemento base para alienação, mas como uma contribuição aberta e sujeita a possíveis adequações aos

diferentes contextos e possibilidades. Desse modo, elaboramos um Caderno Pedagógico, contendo contextualização teórica, estrutura da oficina, descrição das atividades e considerações finais, que pode ser acessado por meio do link: http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/747833.

Figura 3 – Capa do Caderno Pedagógico

Fonte: Elaboração própria.

Já o percurso utilizado na oficina é inspirado na metodologia dos "Três Momentos Pedagógicos", sistematizada por Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011) e fundamentada nos pressupostos da abordagem dialógica de Paulo Freire (2021) a partir do capítulo três do livro *Pedagogia do oprimido*. Essa proposta metodológica é dividida respectivamente em três momentos, sendo o primeiro a problematização, o segundo a organização do conhecimento e o terceiro a aplicação do conhecimento.

Entretanto, não os compreendemos como três momentos distintos, conforme conceituaram os referidos autores, mas, sim, como três dimensões. Em uma educação emancipadora e horizontalizada, como a que está sendo proposta, seria contraditória a dicotomia entre a teoria e a prática, haja vista que os princípios da dialogicidade freireana fundamentam-se na *práxis*, que é definida pela indissociabilidade desses elementos.

Dessa forma, ressaltamos que, embora para fins didáticos se estabeleça uma distinção dessas fases na organização da oficina, pensar em dimensões que atravessem toda a dinâmica da oficina é mais coerente com os aspectos elencados por Freire acerca da dialogicidade:

> [...] o que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema, que por sua vez, o desafio e assim lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação (Freire, 2021, p. 120).

Diante dos aspectos apresentados, o quadro 2 sintetiza a descrição baseada em Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011), porém reiteramos que os elementos deverão ser entendidos a partir de sua transversalidade, ainda que didaticamente estejam organizados em momentos distintos.

Quadro 2 – Os Três Momentos Pedagógicos

1º Momento Pedagógico	2º Momento Pedagógico	3º Momento Pedagógico
Problematização Uma situação-problema relevante para os educandos é apresentada. Diante dela, eles devem formular hipóteses e interpretações junto ao professor para o contexto retratado.	**Organização do conhecimento** Os conteúdos científicos são entrelaçados com as questões apontadas na etapa anterior, de maneira a ampliar as explicações e hipóteses levantadas por meio da fundamentação científica e sistemática dos argumentos.	**Aplicação do conhecimento** Os alunos reinterpretam as questões problematizadoras iniciais, produzindo novas questões e aplicando o conhecimento adquirido em outras situações do cotidiano.

Fonte: Elaboração própria a partir dos pressupostos de Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011) acerca dos "Três Momentos Pedagógicos".

No que se refere à escolha dos autores trabalhados na oficina, fizemos a seleção devido ao ativismo político-cultural que permeia suas obras e à relevância que possuem para o sistema literário brasileiro no que diz respeito à presença de polifonias marginais em um cenário que ainda é majoritariamente conservador. Nessa lógica, os autores selecionados foram: Carolina Maria de Jesus, Adriano Moura, Ferréz, e Sérgio Vaz.

Carolina Maria de Jesus personifica muito bem o rompimento de paradigma desse sistema, haja vista a sua condição de mulher, negra e favelada que se tornou símbolo de resistência na historiografia literária brasileira. Por tudo isso, é considerada por autores da geração atual, como Ferréz, a "rainha da Literatura Marginal" (Tenina *et al.*, 2015, p. 80). Suas obras serviram de inspiração para muitos escritores posteriores ao revelar, para o mundo, a situação de marginalidade vivenciada por moradores da periferia de São Paulo a partir da publicação de seu diário.

Apesar de não ser a sua única obra publicada, esse diário tornou-se o seu mais importante livro, intitulado *Quarto de despejo: diário de uma favelada* e publicado em 1960. Foi por intermédio dessa publicação que Carolina Maria de Jesus ficou conhecida em mais de 40 países, o que rendeu à escritora uma súbita fama de dimensões inimagináveis para o contexto sociocultural da época, marcado pelo preconceito.

No âmbito das temáticas abordadas, a autora traz à tona a fome, o trabalho precário, as doenças e a invisibilidade dos moradores das periferias. Algo que, narrado em primeira pessoa, faz com os leitores percebam o sofrimento descrito como quem caminha com a autora pelos guetos da favela de Canindé a escutar seu desalento:

> [...] Nós somos pobres, viemos para as margens do rio. As margens dos rios são os lugares do lixo e dos marginais. Gente da favela é considerado marginais. Não mais se vê os corvos voando as margens do rio, perto dos lixos. Os homens desempregados substituíram os corvos (Jesus, 2020, p. 55).

Por essas razões, chegamos à conclusão de que seria imprescindível a presença dessa autora para a composição da oficina pedagógica, uma vez que, também a partir dela, tantos outros surgiram na cena literária a fim de transgredir e politizar a temática da marginalidade, seja geográfica, seja simbólica.

Nesse aspecto, ampliando a perspectiva para pensarmos em referências mais contemporâneas, assim como em periferias simbólicas, trouxemos para oficina o escritor Adriano Moura, que traz o olhar de quem transita por diferentes espaços e é engajado em diferentes frentes que denunciam as injustiças sociais, como, por exemplo, a autoria da peça *Meu nome é Cícero,* inspirada em Cícero Guedes, um dos líderes do Movimento Sem Terra (MST) do município de Campos dos Goytacazes-RJ.

Adriano Moura é professor universitário, escritor e crítico literário. Trouxe, em seu livro de contos, *Invisíveis* (2020), a narrativa sobre pessoas que a sociedade finge não ver, por isso invisíveis social, econômica e afetivamente. Dessa forma, Adriano Moura toca em temas sensíveis ao abordar diferentes formas de preconceito e abandono social de grupos marginalizados.

Embora o escritor tenha outras obras que também discutam esse lugar de exclusão, essa, em especial, foi escolhida, pois, para além do fenômeno da discriminação, é possível ampliar essa reflexão, problematizando com os participantes da oficina, por exemplo, de que forma essas personagens poderiam ser vistas pela sociedade não mais pela condição de marginalidade que lhes foi imposta, mas visíveis como seres humanos:

> Este livro é sobre o que vejo. Já que, para mim, o essencial pode ser visível aos olhos. O que vi me despertou a vontade de narrar sobre pessoas "invisíveis" foi o sentimento de abandono lido na pupila dos que fingimos não ver nas esquinas, bares, casas, ruas (Moura, 2020, p. 112).

Outro importante autor que selecionamos para a oficina e que se destaca pelo seu engajamento em lutas político-sociais é Ferréz. De acordo com a socióloga Érica Peçanha Nascimento (2006), ele se sobressai no cenário literário contemporâneo por cunhar a própria produção como literatura marginal. Segundo o escritor, em uma entrevista a um *podcast* publicado pelo canal *Cortes do Flow,*[9] essa apropriação se deu para ressignificar o termo marginal, comumente usado de forma pejorativa para se referir àquilo que provém da

9 COMO SURGIU A LITERATURA MARGINAL, 2022. 1 vídeo (9min). Publicado pelo canal **Cortes do Flow**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=c7-gOoNqDsM. Acesso em 27 jan. 2023.

periferia. Infere-se, portanto, a intenção de trazer uma dimensão política de resistência em que o leitor questione os sentidos da condição de marginalidade encontrados nas obras.

Assim, para Ferréz, a literatura marginal está ligada a pessoas que vivenciam a marginalização em aspectos econômicos, sociais e literários. Sua produção literária é bem extensa. Já publicou mais de dez livros, porém foi por meio da obra *Capão Pecado*, lançada em 2000, que ele alcançou notoriedade. Esse destaque se deu por evidenciar as mazelas sociais e as formas de construções identitárias das pessoas que moram em regiões periféricas. Outro ponto de realce é o fatalismo vigente nos desfechos das personagens, as quais se encontram com destinos que parecem estar previamente traçados e não conseguem escapar dele. Nessa perspectiva, é possível perceber o tom denunciativo em toda a obra, até mesmo no prefácio:

> Este livro é dedicado a todas as pessoas que não tiveram sequer uma chance real de ter uma vida digna; que não puderam ser cidadãos, pois lhe impediram de ter direitos, mas lhes foram cobrados deveres. Àqueles que foram maltratados física e psicologicamente pela nossa bem "informada polícia brasileira", àqueles que não foram alfabetizados, portanto, não poderão ler esta obra, àqueles que, num momento de dor, se deram conta de que estão sozinhos e que o Estado é bem pago, mas não cumpre suas obrigações. Àqueles que padeceram num leito de hospital por não terem o dinheiro suficiente para serem tratados como seres humanos, àqueles que foram baleados e esfaqueados pelos próprios manos da pobreza; àqueles que sucumbiram à vontade de ter algo melhor, pois estavam cansados de viver na monotonia, e resolveram assim ter aquilo que a mídia clicou em suas mentes desde pequenos. Embora minha profissão para essas pessoas não tenham o menor sentido, este livro também é dedicado a elas (Ferréz, 2020, p. 7).

Por último, o poeta Sérgio Vaz, conhecido. para além dos seus poemas. como fundador do movimento de Cultura de Resistência na periferia de Jardim Guarujá, Zona Sul de São Paulo, denominado de Cooperativa Cultural da Periferia (Cooperifa). Segundo Nascimento (2006), esse movimento rendeu a Vaz, em 2004, a inclusão em uma coletânea denominada de *Heróis invisíveis*,

que consistiu em um importante reconhecimento por contribuir para modificar a realidade de sua comunidade com atividades artísticas.

Ressaltamos também que a expressão artística do escritor lhe trouxe a condição de agitador cultural, pois suas poesias reverberam o dia a dia de moradores da periferia e trazem reflexão e denúncia acerca das injustiças que acometem as pessoas mais vulneráveis socialmente. Por esse viés, Sergio Vaz democratiza a poesia, aproximando-a das "pessoas comuns", usando uma linguagem oralizada e com temas que subvertem os preceitos deterministas hegemônicos, a fim de mostrar que a cultura que existe nas periferias não é menor do que aquela que se encontra nos grandes centros culturais. Sobre esse aspecto, por meio de seu poema mais aclamado pela crítica, *Novos Dias*, é possível percebermos o porquê da fama de "agitador":

> Muito amor, mas raiva é fundamental.
>
> Quando não tiver palavras belas, improvise. Diga a verdade.
>
> As manhãs de sol são lindas, mas é preciso trabalhar também nos dias de chuva.
>
> Abra os braços. Segure na mão de quem está na frente e puxe a mão de quem estiver atrás
>
> Não confunda briga com luta. Briga tem hora para acabar, a luta é para uma vida inteira.
>
> O Ano novo tem cara de gente boa, mas não acredite nele. Acredite em você.
>
> Feliz todo dia! (Vaz, 2020, p. 15).

Por fim, destacamos que a presença desses escritores em projetos escolares, como o que foi proposto, tende a reafirmar a quebra de homogeneidade, que, por tanto tempo, vigorou no sistema literário brasileiro, com a presença no ensino de literatura da polifonia marginal.

2.5 Relatos da aplicação da oficina pedagógica

Nesse primeiro momento, não transcrevemos as falas dos educandos, a não ser em casos pontuais, pois isso foi realizado no capítulo 4, em que foi discutida com exclusividade. À vista disso, descrevemos o relato da experiência de maneira objetiva, apenas o processo de aplicação da oficina

pedagógica, contendo também as alterações que ocorreram a partir da interação com os sujeitos envolvidos, como situações ligadas à limitação do tempo e aos recursos disponibilizados.

Destacamos, desde então, que, para que se desenvolvessem as atividades, realizamos três encontros, com duas aulas de 50 minutos cada, duas a menos do que constava no planejamento, no qual previámos quatro encontros com duas aulas cada. Essa redução foi necessária para que nos adaptássemos às demandas da turma, haja vista que os educandos estavam iniciando o período final do ano letivo e, por isso, dispunham de pouco tempo para o fechamento da disciplina.

Outro aspecto relevante é que almejávamos um número de quinze sujeitos participantes, porém, na turma disponível para aplicação, havia apenas dez matriculados, dos quais nove educandos eram assíduos. Frisamos também que, para fazer referência a esses alunos em nossos relatos, criamos nomes fictícios para substituir os verdadeiros a fim de que o direito ao anonimato desses educandos seja respeitado. Portanto, os educandos foram chamados de Wesley, Mateus, Ane, Camila, Leila, Luciana, Cátia, Fátima, Estela.

Relato do primeiro encontro da oficina pedagógica – 20/9/2023

Primeiro momento pedagógico: problematização

Antes de iniciar a descrição, para que se compreenda a forma como foi conduzida essa primeira parte, esclarecemos que a problematização, apesar de ter um protagonismo nessa fase, não está contida apenas nela, pois faz parte de todo processo dialógico, uma vez que a dialogicidade prima pela construção coletiva do conhecimento. Logo, todos, professor-aluno e aluno-professor, são considerados sujeitos de conhecimento em uma relação de trocas horizontalizadas, portanto todos aprendem e ensinam ao mesmo tempo.

Dito isso, no nosso primeiro encontro, pedimos aos educandos que se sentassem em formato de um semicírculo. Nesse momento, já estavam sobre a mesa do professor sete balões coloridos, que despertaram a curiosidade dos educandos. Após perceber o interesse do grupo, realizamos o convite para que um deles voluntariamente viesse à frente e estourasse um dos balões, lesse a palavra ou expressão que encontrasse dentro dele e depois dissesse as primeiras impressões que viessem à mente a partir desse vocábulo. Também orientamos que todos poderiam participar, não apenas a pessoa que estourou

o balão, e informamos que todas as palavras seriam escritas no quadro à medida que as dissessem.

Após uma pequena pausa, a aluna Cátia foi a primeira a manifestar interesse em participar. Ao estourar o balão, ela retirou a expressão "exclusão social", sobre a qual disse duas palavras que essa expressão lhe evocou, com uma pequena pausa entre elas: "excluir" e "sociedade". Perguntamos qual a relação que ela percebia entre a sociedade e a exclusão, ao que ela respondeu por meio de duas outras palavras, sem estabelecer conexão entre elas: "desigualdade" e "fome". Essas palavras foram listadas no quadro.

Na sequência, a educanda Ane estourou o segundo balão cuja palavra era "denúncia". Após declarar, com ênfase e risos, que gostava da palavra, atribuiu a essa os termos "argumentar", "crime" e "direitos". Nesse momento, o grupo já estava mais descontraído e, quando o terceiro aluno, Mateus, veio estourar o balão, a turma se manifestou antes que ele respondesse, atribuindo à palavra da vez – "literatura" – os vocábulos "sofrimento", "livros" e "ideias".

Camila foi a quarta pessoa a vir à frente. A palavra sorteada foi "marginal". A turma achou graça. Por esse motivo, uma pergunta foi feita a todos: "O que vem à mente de vocês ao ouvirem essa palavra: marginal?" Os educandos Cátia, Wesley e Camila responderam respectivamente: "ladrão", "vândalo", "desigualdade e exclusão".

Na sequência, Estela estourou o quinto balão, e a palavra era "silenciamento". Camila prontamente respondeu "mulher", depois Ane disse "insegurança". Estela disse a palavra "medo" e Cátia, "trauma". Dando continuidade, Wesley estourou o sexto balão, a palavra sorteada foi "preconceito", ao que Leila respondeu "*bullying*"; Cátia, "favela"; Mateus, "racismo" e Ane, "sociedade".

Para que se entenda o processo de construção coletiva até aqui exposto, pontuamos que havia, durante a aplicação da dinâmica, um misto de descontração e pausas reflexivas a cada vocábulo sorteado por meio da escolha do balão. Outro aspecto contextual relevante é que todas essas palavras ditas pelos educandos eram escritas abaixo da sorteada, com intento de demonstrar a associação que haviam estabelecido entre elas, a fim de que eles pudessem continuar conectando as palavras que iriam surgindo ao longo do processo dialógico.

Por último, Luciana estourou o sétimo balão cuja palavra era "engajamento", ao que Cátia respondeu "Virgínia" (referindo-se a uma digital *influencer*)

e "NPC" (NPC é uma gíria utilizada pelos jovens na atualidade, originada da expressão inglesa *non-playable character,* que remete aos personagens não jogáveis no universo dos *games*). Ane acrescentou, ao termo sorteado "engajamento", as palavras "dinheiro" e "sexualização".

Ao percebermos que essa palavra direcionava os educandos para uma perspectiva específica do entretenimento e das redes sociais, fizemos a seguinte pergunta: "O pensamento de vocês se voltou mais para o mundo das 'redes', pois é onde ouvimos mais comumente essa palavra, mas, fora desse mundo, o que vocês entendem por 'engajamento?'". Apenas Cátia respondeu com a palavra "debates".

Destacamos que nenhuma palavra foi desconsiderada ou foi interrompido o fluxo de pensamento dos educandos, uma vez que a intenção era entender como essas palavras aparecem na cotidianidade desses sujeitos e conhecer, a partir delas, um pouco sobre a leitura de mundo deles.

Após essa primeira etapa, propusemos um desafio aos educandos: que relacionassem entre si as palavras elencadas no quadro. Primeiro, foram provocados a relacionar "literatura" com "denúncia". Nesse sentido, a aluna Camila, fez uma referência à obra *Vida secas*, de Graciliano Ramos (1938), trazendo-a como exemplo de denúncia e ainda acrescentou, durante a sua fala, mais duas conexões: com a expressão "exclusão social" e o vocábulo "preconceito". Na sequência, Estela acrescentou "realidade" e "debates", trazendo considerações acerca da manipulação da realidade pela mídia e como a denúncia da exclusão está vinculada ao debate. Nesse momento, os alunos estavam bem envolvidos no diálogo, porém ainda não haviam relacionado a palavra "marginal" à discussão.

Por isso, na sequência, instigamos os educandos a relacionarem "literatura", "marginal e "silenciamento". Após uma pequena pausa, a aluna Fátima que, até então, não havia se manifestado, relacionou "silenciamento" e "literatura", pontuando alguns exemplos de manifestações que a literatura pode trazer de histórias de silenciamento, remetendo a palavras elencadas anteriormente, tais como: "insegurança", "medo" e "trauma". Estela e Ane concordaram com as falas dessa educanda.

Enquanto ainda falavam, a aluna Cátia perguntou como "marginal" entraria nisso. Prontamente, Fátima respondeu: na "desigualdade". Então, continuamos problematizando a questão. Na sequência, a educanda Estela

perguntou com que sentido a palavra "marginal" deveria ser compreendida. Diante da colocação da estudante, a pergunta foi devolvida para ela, ao que respondeu que, para ela, "marginal" remete a ladrão, alguém fora da lei e que silencia outras pessoas, o "vilão da história".

Nesse momento, Camila interrompeu e trouxe uma consideração sobre o lugar de exclusão em que certos grupos são colocados, refletindo preconceitos que levam certas pessoas a serem caracterizadas como marginais. Os demais alunos concordaram e, para endossar a fala de Camila, Cátia trouxe um exemplo sobre crianças que se rendem ao tráfico de drogas para se alimentar. Estela problematizou a razão de só o pobre ser visto como marginal, no sentido de criminoso, e os políticos não.

Ao final dessa etapa, apresentamos a eles uma definição de literatura marginal a partir das palavras que eles trouxeram, acrescentando o sentido de engajamento para além do que haviam dito e enfatizando a percepção de "marginal" que rompe com a perspectiva inicial estereotipada de criminoso, ampliando o prisma para pensar sobre "marginal" como aquele que foi posto à margem pelo próprio sistema social. Essa conceituação foi mais explorada no Segundo Momento Pedagógico da oficina, que consistiu na sistematização do conhecimento. Vale a pena pontuarmos que, no momento da apresentação da literatura marginal, os educandos estavam completamente envolvidos e relataram que viam muito sentido para essa produção literária ser uma forma de resistência.

Na sequência, foi passado um vídeo de Ferréz – *Isso aqui é um assalto: Literatura Marginal (2020)* – explicando o surgimento, na contemporaneidade, do movimento que se denomina de literatura marginal.

Figura 4 – Canal do Ferréz no *Youtube*[10]

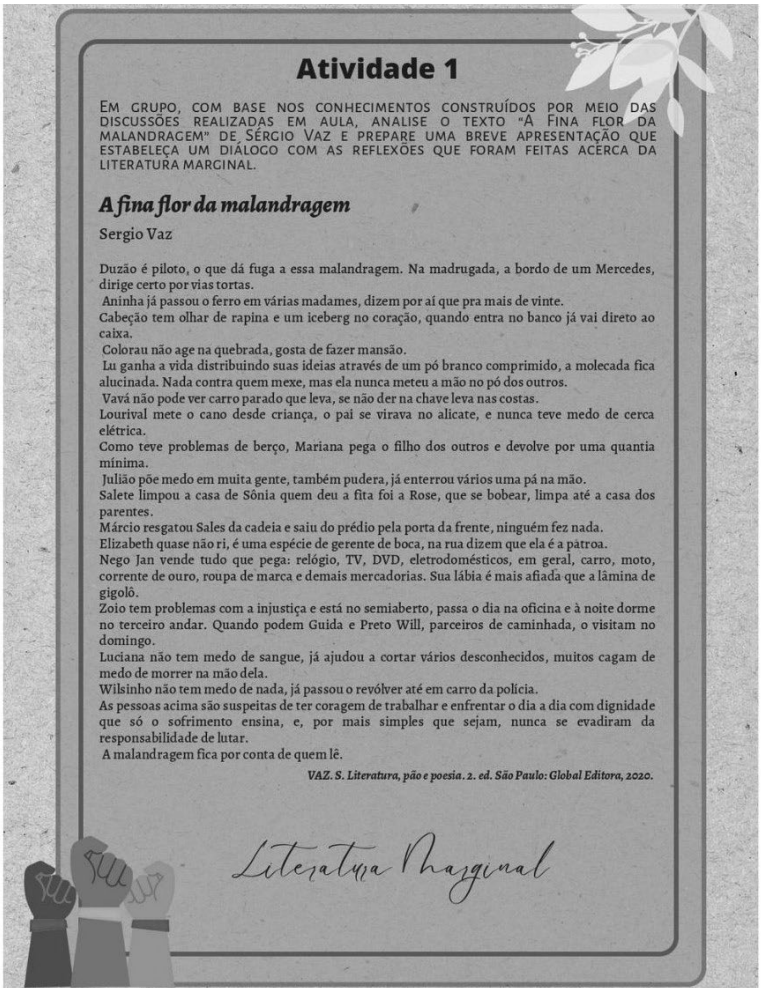
Fonte: ISSO AQUI É UM ASSALTO, 2020. 1 vídeo (18min).
Publicado pelo canal Ferréz.
Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3o1vcf0rSbs.
Acesso em: 30 ago. 2023

Após a exibição, destacamos, para os educandos, que a conceituação vista no vídeo era apenas uma das manifestações da literatura marginal, a vertente de produção de autores da periferia, mas que conheceríamos outras ao decorrer da oficina. Depois, fizemos uma problematização que ampliou o primeiro debate, por intermédio dos questionamentos do porquê de não conhecermos os autores apresentados no vídeo, de qual foi motivo do silenciamento dessas vozes marginais e do que aconteceria se fosse "dada voz" a essas pessoas. Os educandos responderam, com ênfase, que haveria "revolução" e até "mudança na economia".

Para finalização do Primeiro Momento Pedagógico, os educandos receberam o texto *A fina flor da malandragem*, de Sérgio Vaz (2020), conforme a imagem a seguir:

10 Descrição: Essa imagem trata-se da *interface* da página inicial do *site* do *YouTube*. Na parte superior da imagem, está a logomarca do *YouTube* e, à sua direita, o campo de busca; logo abaixo disso, o quadro em que se passa o vídeo com uma imagem de Ferréz, do ombro para cima. É um homem pardo, barba longa grisalha, está usando óculos de armação preta, possui a testa alongada e cabelos escuros. Segura uma revista com desenhos de lápides quebradas e, no centro, está escrito "literatura marginal". Abaixo da imagem, há o nome do vídeo "Isso aqui é um assalto – Literatura marginal" e, mais abaixo, o nome do canal "Ferréz".

Figura 5 – Atividade 1[11]



Atividade 1

EM GRUPO, COM BASE NOS CONHECIMENTOS CONSTRUÍDOS POR MEIO DAS DISCUSSÕES REALIZADAS EM AULA, ANALISE O TEXTO "A FINA FLOR DA MALANDRAGEM" DE SÉRGIO VAZ E PREPARE UMA BREVE APRESENTAÇÃO QUE ESTABELEÇA UM DIÁLOGO COM AS REFLEXÕES QUE FORAM FEITAS ACERCA DA LITERATURA MARGINAL.

A fina flor da malandragem

Sergio Vaz

Duzão é piloto, o que dá fuga a essa malandragem. Na madrugada, a bordo de um Mercedes, dirige certo por vias tortas.
Aninha já passou o ferro em várias madames, dizem por aí que pra mais de vinte.
Cabeção tem olhar de rapina e um iceberg no coração, quando entra no banco já vai direto ao caixa.
Colorau não age na quebrada, gosta de fazer mansão.
Lu ganha a vida distribuindo suas ideias através de um pó branco comprimido, a molecada fica alucinada. Nada contra quem mexe, mas ela nunca meteu a mão no pó dos outros.
Vavá não pode ver carro parado que leva, se não der na chave leva nas costas.
Lourival mete o cano desde criança, o pai se virava no alicate, e nunca teve medo de cerca elétrica.
Como teve problemas de berço, Mariana pega o filho dos outros e devolve por uma quantia mínima.
Julião põe medo em muita gente, também pudera, já enterrou vários uma pá na mão.
Salete limpou a casa de Sônia quem deu a fita foi a Rose, que se bobear, limpa até a casa dos parentes.
Márcio resgatou Sales da cadeia e saiu do prédio pela porta da frente, ninguém fez nada.
Elizabeth quase não ri, é uma espécie de gerente de boca, na rua dizem que ela é a patroa.
Nego Jan vende tudo que pega: relógio, TV, DVD, eletrodomésticos, em geral, carro, moto, corrente de ouro, roupa de marca e demais mercadorias. Sua lábia é mais afiada que a lâmina de gigolô.
Zoio tem problemas com a injustiça e está no semiaberto, passa o dia na oficina e à noite dorme no terceiro andar. Quando podem Guida e Preto Will, parceiros de caminhada, o visitam no domingo.
Luciana não tem medo de sangue, já ajudou a cortar vários desconhecidos, muitos cagam de medo de morrer na mão dela.
Wilsinho não tem medo de nada, já passou o revólver até em carro da polícia.
As pessoas acima são suspeitas de ter coragem de trabalhar e enfrentar o dia a dia com dignidade que só o sofrimento ensina, e, por mais simples que sejam, nunca se evadiram da responsabilidade de lutar.
A malandragem fica por conta de quem lê.

VAZ. S. Literatura, pão e poesia. 2. ed. São Paulo: Global Editora, 2020.

Literatura Marginal

Fonte: Elaboração própria baseada no texto de Sergio Vaz (2020).

11 Descrição: O fundo da imagem é de cor cinza para tipificar um papel envelhecido. Ao centro, de cor marrom claro, está um quadro contendo a "Atividade 1", descrita com letras marrons mais escuras com o seguinte enunciado: Em grupo, com base nos conhecimentos construídos por meio das discussões realizadas em aula, analise o texto "A Fina flor da malandragem" de Sérgio Vaz e prepare uma breve apresentação que estabeleça um diálogo com as reflexões que foram feitas acerca da literatura marginal. Logo abaixo, está o poema. Ao lado esquerdo, há a imagem de três punhos cerrados.

Essa atividade foi usada estrategicamente para demonstrar aos educandos o quanto estão engendrados em nós estereótipos distorcidos de moradores das periferias. Para revelar isso, Sérgio Vaz faz este tipo de construção no texto: "Lu ganha a vida distribuindo suas ideias através de um pó branco comprido, a molecada fica alucinada. Nada contra quem mexe, mas ela nunca meteu a mão no pó dos outros" (Vaz, 2020, p. 19).

Inicialmente, os educandos pensaram que Lu era traficante ou algo do tipo, mas, em uma segunda leitura, perceberam que Lu se tratava de uma professora e que não havia nada de errado no que ela estava fazendo. Dessa forma, fizemos o exercício de refletir sobre o olhar preconceituoso que se direciona aos moradores das periferias e sobre as possíveis profissões dos personagens do texto. Dessa forma, encerramos o primeiro encontro.

Relato do segundo encontro da oficina pedagógica – 27/9/2023

Segundo Momento Pedagógico: sistematização do conhecimento

O Segundo Momento é marcado pela sistematização do conhecimento, o qual deve ser contextualizado com a realidade sociocultural dos educandos. Dessa forma, articula-se o saber científico com o saber da cotidianidade das experiências dos sujeitos.

Para esse encontro, diferentemente do que havia sido planejado inicialmente, percebemos a necessidade de retornar às impressões dos educandos acerca do conceito de marginalidade para, só assim, iniciar na sistematização do conhecimento. Essa alteração foi necessária, porque percebemos que o espaço de tempo entre um encontro e outro, sete dias precisamente, poderia prejudicar a continuidade do diálogo envolvendo o fenômeno social da marginalidade.

Nesse sentido, foi preparada uma estratégia de retomada da discussão em que os educandos receberam três imagens para que pudessem associá-las ao debate anterior. Para tanto, pedimos aos educandos que fizessem uma relação entre as imagens a seguir com a definição de literatura marginal discutida na aula anterior e com o texto da "Atividade 1".

Figura 6 – Margem do rio (Imagem 1)[12]

Fonte: Oliveira, O. **A terceira margem do rio, Guimarães**.
Disponível em: Rosahttps://poesiasdemaosquesentem.wordpress.com/2021/07/29/a-terceira-margem-do-rio-guimaraes-rosa/. Acesso em: 21 set. 2023

Figura 7 – Centro *versus* periferia (Imagem 2)[13]

Fonte: Vieira, T. **O "eu" (centro) e a periferia**.
Disponível em: https://sessao.wordpress.com/2013/09/07/o-eu-centro-e-a-periferia/.
Acesso em: 21 set. 2023

12 Descrição: No centro da imagem, está um rio de águas esverdeadas; ao lado esquerdo, está a margem do rio, que consiste em uma vegetação baixa verde-clara; e, ao fundo, uma mata em um tom de verde mais escuro, cercando todo o rio.

13 Descrição: Ao lado direito da imagem, está um prédio em um condomínio de luxo, com piscinas e quadras de esportes. Cercando esse prédio, está um muro que traz, do seu lado esquerdo, uma comunidade com dezenas de casas aglomeradas, sem reboco, aparentemente inacabadas e ruas estreitas.

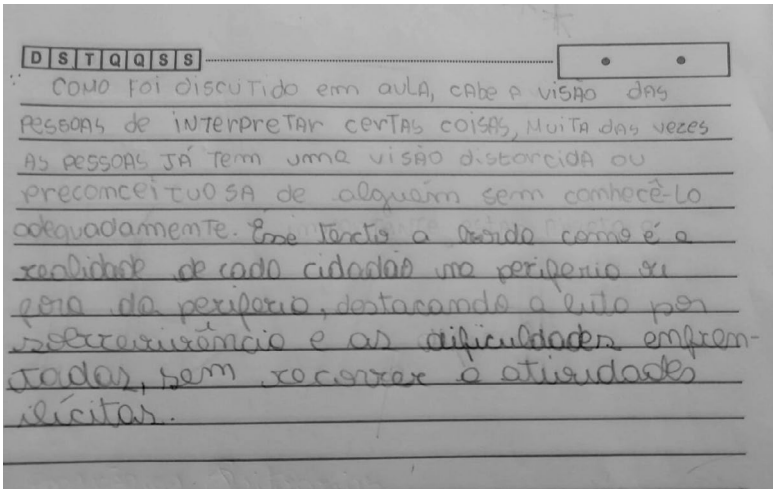
Figura 8 – Margem da folha (Imagem 3)[14]

Fonte: PINTEREST. **Notebook PaperTemplate**.
Disponível em: https://br.pinterest.com/pin/370984088052940681/.
Acesso em: 21 set. 2023.

Nem todos conseguiram prontamente estabelecer uma ligação entre elas e as discussões sobre marginalidade do encontro anterior, mas, após serem instigados a encontrarem a margem em cada imagem e sendo relembrados das definições trazidas, a discussão foi sendo ampliada, levando à temática da segregação sofrida pelas pessoas que ocupam posições sociais periféricas. Nesse momento, a educanda Ane apresentou um pequeno texto que escreveu espontaneamente, a partir das reflexões da "Atividade 1," realizada no encontro anterior:

14 Descrição: Folha de papel almaço branca, com linhas em azul claro na horizontal e duas linhas rosa demarcando a margem da folha na vertical.

Figura 9 – Texto da Aluna Ane[15]



Fonte: Elaboração própria.

Portanto, nesse primeiro momento, dedicamo-nos a problematizar a realidade social ao instigar os educandos a olharem para essas imagens a partir de um viés crítico que transcendesse o que viam objetivamente. A partir disso, direcionamos essas discussões para o início da sistematização do conhecimento, ligando as definições coletivas e espontâneas que foram dadas ao conceito definido pelo dicionário acerca da palavra marginal, utilizando, para isso, o *slide* da figura 10:

15 Descrição: Uma folha de caderno com o texto da aluna, escrito a lápis, que diz: "Como foi discutido em aula, cabe a visão das pessoas de interpretar certas coisas, muita das vezes as pessoas já tem uma visão distorcida e preconceituosa de alguém sem conhecê-lo adequadamente. Esse texto aborda como é a realidade de cada cidadão da periferia e fora da periferia, destacando a luta por sobrevivência e as dificuldades enfrentadas, sem recorrer a atividades ilícitas".

Figura 10 – *Slide* "O que é marginal?"[16]

Fonte: Elaboração própria baseada no conceito de marginal do dicionário *on-line* de Língua Portuguesa.[17]

A intenção por trás dessa ação era mostrar a coerência das discussões trazidas com o conhecimento sistematizado e como as experiências e definições produzidas coletivamente, por meio do diálogo, podem até superar o que já está pré-definido.

Na sequência, com auxílio do projetor, continuamos a passar alguns *slides* que trouxeram a história da literatura marginal e nos quais foram traçadas algumas diferenças entre a poesia marginal dos anos 70 e a produção que se intitula literatura marginal na contemporaneidade. Nesse aspecto, deu-se ênfase à posição de marginalidade ocupada pelos poetas nos anos 70, os quais se colocavam deliberadamente contra o sistema para protestar contra a ditadura.

16 Descrição: Em torno do centro da imagem, há borrões em tinta preta, com pichações de corações. No centro, em fundo branco, ao lado esquerdo, a definição de "marginal" contida no dicionário: "Localizado à margem de; que segue o contorno, à borda de: marginal do Tietê. relacionado com a parte lateral de uma página; colocado na margem de um livro, texto, documento: anotação marginal". Ao lado direito, a construção definida na aula anterior de literatura marginal: "A literatura marginal é a manifestação de vozes silenciadas pelo sistema engajada em denunciar o preconceito e a exclusão social".

17 DICIO: Dicionário *on-line* de Língua Portuguesa. Disponível em: https://www.dicio.com.br/marginal/. Acesso em: 20 set. 2023.

Frisamos esse aspecto que os diferencia dos escritores marginais da contemporaneidade, que ocupam essa posição devido à exclusão social imposta pelo sistema socioeconômico e cultural e que decidem refletir essa experiência social para a literatura, haja vista que poderiam ou não transpor isso para suas produções.

A partir disso, ampliou-se ainda mais a discussão, mostrando que, na terminologia "marginal", caberia a inclusão de todas as minorias, mesmo aquelas pertencentes a outros momentos históricos, como Lima Barreto[18] ou Maria Firmina dos Reis,[19] que tiveram, pela crítica canônica, suas obras obliteradas ou até mesmo ignoradas por desnudarem o racismo instaurado na sociedade brasileira, fruto da barbárie da escravidão. Para frisar isso, foram apresentadas, em *slides*, várias produções (figura 11) a fim de exemplificar a abrangência do termo marginal, que abarca autores indígenas, negros, mulheres, pessoas com deficiência, dentre outros.

18 Lima Barreto vivenciou a marginalidade, não apenas no ostracismo sociocultural a que foi submetido, mas também por adotar uma estética que se desvinculava do paradigma vigente.

19 Maria Firmina dos Reis sofreu um apagamento histórico no cânone literário brasileiro devido às denúncias contundentes feitas à escravidão e à exaltação da figura do negro.

Figura 11 – *Slide*: A literatura dos excluídos[20]

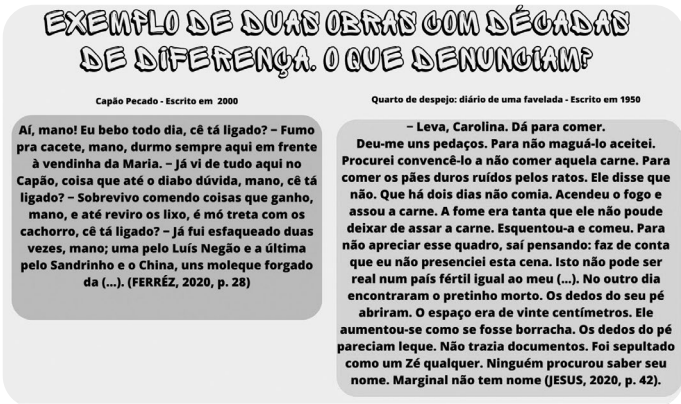
Fonte: Elaboração própria.

A turma reconheceu, com a projeção dos livros, a obra *Invisíveis*, do escritor Adriano Moura, pois havia estudado alguns contos do livro no ano anterior. Segundo os educandos, eles haviam lido os contos: "Um par para Antônio", "Cartas para princesa Isabel" e "Isto não é um fuzil".

Na sequência, foi projetado um *slide* contendo fragmentos de dois textos, e os alunos foram provocados a encontrarem similaridades entre eles. Um pertencia a Carolina Maria de Jesus, e o outro era de Ferréz.

20 Descrição: Imagem com fundo cinza, no centro, escrito com letras grandes, que tipificam uma pichação, "Literatura marginal: A literatura dos excluídos". Abaixo, está a definição de literatura marginal em letras menores que diz: "Para além das periferias geográficas que servem de celeiros para escritores marginais que vivenciam o abandono do poder público e outras mazelas sociais, entende-se que a literatura marginal também abriga a manifestação das periferias simbólicas composta por vozes que discutem os diferentes lugares da exclusão. Ou seja, elas podem transitar entre a escola, a comunidade e a universidade, mas compartilham experiências do silenciamento e da invisibilidade.". Na parte inferior e do lado direito, alguns livros que demonstram a diversidade de autores que podem ser considerados marginais: Djamila Ribeiro em *Pequeno manual antirracista*, Paula Pfeiferem *Crônicas da surdez*, Ailton Krenak em *O amanhã não está à venda*, Conceição Evaristo em *Olhos d'água*, Adriano Moura em *Invisíveis*, Ferréz em *Capão Pecado.*

Figura 12 – *Slide*: Carolina Maria de Jesus e Ferréz[21]



Fonte: Elaboração própria.

Os educandos perceberam que, mesmo com décadas de diferença de um texto para outro, há muitas semelhanças entre as temáticas, levando-os a concluírem que o tempo não melhorou a condição das pessoas que vivem na periferia. Elencaram como temáticas similares: a fome, os maus-tratos com os moradores de rua, as denúncias das situações de desumanidades a que os habitantes das comunidades são submetidos e o estado de violência em que se encontravam os personagens.

21 Descrição: A imagem possui um fundo preto e, sobre ele, há um retângulo branco. Na parte superior, com letras que tipificam uma pichação, está escrito: "Duas obras com décadas de diferença. O que denunciam?". Do lado esquerdo, o texto de Carolina Maria de Jesus em um fundo cinza escuro: "− Leva, Carolina. Dá para comer. Deu-me uns pedaços. Para não maguá-lo aceitei. Procurei convencê-lo a não comer aquela carne. Para comer os pães duros ruídos pelos ratos. Ele disse que não. Que há dois dias não comia. Acendeu o fogo e assou a carne. A fome era tanta que ele não poude deixar assar a carne. Esquentou-a e comeu. Para não apreciar esse quadro, saí pensando: faz de conta que eu não presenciei esta cena. Isto não pode ser real num país fértil igual ao meu [...]. No outro dia encontraram o pretinho morto. Os dedos do seu pé abriram. O espaço era de vinte centímetros. Ele como se fosse borracha. Os dedos do pé pareciam leque. Não trazia documentos. Foi sepultado como um Zé qualquer. Ninguém procurou saber seu nome. Marginal não tem nome. Ao lado direito, em um fundo amarelo, o texto de Ferréz: "− Aí, mano! Eu bebo todo dia, cê tá ligado? − Fumo pra cacete, mano, durmo sempre aqui em frente à vendinha da Maria. − Já vi de tudo aqui no Capão, coisa que até o diabo dúvida, mano, cê tá ligado? − Sobrevivo comendo coisas que ganho, mano, e até reviro os lixo, é mó treta com os cachorro, cê tá ligado? − Já fui esfaqueado duas vezes, mano; uma pelo Luís Negão e a última pelo Sandrinho e o China, uns moleque forgado da [...]".

No momento seguinte, problematizamos a linguagem utilizada nos textos e o preconceito linguístico decorrente de uso que foge aos padrões normativos da gramática prescritiva. Em função disso, uma das educandas, Estela, levantou um argumento contra a utilização desses livros na escola, pois poderiam causar problemas, confundindo os alunos, haja vista que fugiriam ao "certo". Portanto, na perspectiva dela, esses "erros" deveriam ser consertados quando as obras fossem divulgadas nas escolas.

Então, perguntamos quem teria estipulado o que é "certo" e a quem serve a padronização da língua e a exclusão de grande parte da população que não consegue "dominá-la". Problematizamos também como seria injusto ousarmos "consertar" a forma como Carolina Maria de Jesus escreve, pois estaríamos desconsiderando a língua no seu sentido político, assim com a afirmação do lugar ocupado por essa autora, que também se manifesta na forma como ela usa a linguagem.

Logo após essa reflexão, os alunos receberam dois textos impressos, dispostos lado a lado, os quais traziam casos muito similares de racismo, porém um tratava de um fato, retratado em uma reportagem publicada no jornal *El país*, e o outro, de um texto ficcional do escritor Adriano Moura, conforme a figura 13:

Figura 13 – Atividade 2[22]

Fonte: Elaboração própria.

22 Descrição: Na parte superior da imagem em um fundo preto há dois punhos cerrados, pertencentes a mãos negras se encontrando em um toque, sobre essas mãos em letras brancas está escrito "Atividade 2". Logo abaixo em um fundo cinza com letras escuras o enunciado "Analise os textos abaixo e responda: Qual é a semelhança entre eles? O que denunciam? Do lado esquerdo, está a reportagem que diz: *PM confunde guarda-chuva com fuzil e mata garçom no Rio, afirmam testemunhas*: Chovia nesta segunda-feira (17/9), no início da noite, no Rio de Janeiro. Morador da favela Chapéu Mangueira, na zona sul, Rodrigo Alexandre da Silva Serrano, 26 anos, desceu a ladeira para esperar a mulher e os filhos com um guarda-chuva preto, um celular, um "canguru" (aquela espécie de suporte para carregar crianças) e as chaves de casa, próximo ao bar do David. Eram 19h30. De repente, três disparos. Na sequência, Rodrigo percebeu que foi baleado. Segundo moradores, policiais da UPP (Unidade de Polícia Pacificadora) da comunidade teriam atirado no homem por ter confundido seu guarda-chuva com um fuzil e o "canguru" com um colete à prova de balas [...]. Por volta das 7h30 desta segunda-feira, moradores indignados com o ocorrido se mobilizaram e protestaram empunhando guarda-chuvas do mesmo modelo que Rodrigo segurava quando foi morto. Nas redes sociais, compartilharam as imagens com a legenda: "É só na favela que guarda-chuva é confundido com fuzil" e "Toda favela é um campo de extermínio do povo preto." (EL PAÍS, 2018). Do lado direito, o texto de Adriano Moura *Isto não é um fuzil,* o qual diz: Não foi apenas chuva, mas um dilúvio. Amaro chegou muito molhado, ganhando de presente o resfriado que durou uma semana. A distância do ponto de ônibus até sua casa era de mais ou menos 2 km. Saiu desprotegido, pois sabia o quanto um homem negro, armado com seu guarda-chuva até os dentes, em vez de se proteger, pode ser vítima de fuzilamento." (Moura, 2020, p. 93-94)". Na parte inferior há duas imagens, do lado esquerdo, em preto e branco, manifestantes segurando uma faixa em que está escrito "Vidas e negras e faveladas importam". Já na imagem da direita, uma mão segurando um papel amarelo escrito com letras pretas "Vidas negras importam".

Ao concluir a leitura, os alunos disseram que se lembravam do caso da reportagem devido à repercussão que teve na época. E assim foram elencando outros casos em que pessoas eram confundidas com criminosos. Nesse sentido, a educanda Ane pontuou que é comum "[...] achar que todo mundo da favela é ladrão [...] Só porque é negro é bandido?". Ao que Leila completou: "[..] E também pela incompetência dos policiais. Tipo assim, o cara não fez nada, gente".

Após essas discussões e diante do tom de indignação contido na fala dos educandos, passamos um vídeo[23] em que Adriano Moura comenta acerca da motivação para escrever esse conto, assim como as demais produções presentes na obra *Invisíveis*. Os alunos ficaram entusiasmados, pois puderam perceber que o que haviam discutido também foi abordado pelo escritor durante sua explanação acerca do texto. O vídeo pode ser acessado pelo *QR-Code:*

Para encerrar esse segundo encontro, passamos para os educandos uma atividade de pesquisa extraclasse que deveria ser entregue no próximo encontro para que, a partir dela, fossem elaborados o roteiro e a gravação de um *podcast*. Ficaram surpresos com a proposta de gravar um *podcast;* disseram que, embora conhecessem o gênero, não sabiam se seriam capazes de realizar tal atividade.

Dessa forma, explicamos para eles que não era uma atividade visando mensurar a capacidade deles, mas deveria ser entendida, para além de uma tarefa escolar, como uma função social de dar visibilidade àqueles que, por tantas vezes, foram silenciados pelo sistema. Portanto, "emprestariam suas vozes" para que se quebrasse o silêncio que de tantas formas foi imposto a essa literatura. Acrescentamos que, no que se referia ao uso da tecnologia,

23 Esse vídeo foi gravado por Adriano Moura especialmente para essa turma, a pedido da pesquisadora. Isso não estava no planejamento inicial, mas verificou-se que endossaria as reflexões acerca da temática discutida por eles.

não seria difícil, pois o *podcast* exige um domínio apenas razoável dela e que os auxiliaríamos no que precisassem. Diante disso, a turma aceitou o desafio.

Nesse sentido, recomendamos que deveriam ouvir, durante a semana, *podcasts* para se acostumarem com a performatividade usual do gênero. Cabe destacar que, no planejamento da oficina, faríamos isso com eles presencialmente, durante a primeira etapa do terceiro encontro, porém tivemos que nos adaptar ao tempo reduzido de que dispúnhamos. Dessa forma, pedimos que fizessem como atividade extraclasse.

Para tanto, os alunos foram divididos em três duplas e um trio a fim de que pesquisassem sobre a biografia e as principais obras de autores marginais e pudessem fundamentar a elaboração do roteiro do *podcas*t que seria feito no próximo encontro. Dessa forma, selecionamos quatro autores para serem sorteados entre os educandos, a saber: Adriano Moura, Carolina Maria de Jesus, Ferréz e Sérgio Vaz, os mesmos que foram discutidos na oficina. Com o sorteio, as educandas Ane e Estela ficaram com Adriano Moura; Mateus e Wesley com Sérgio Vaz; Fátima, Cátia e Luciana com Ferréz e Camila e Leila com Carolina Maria de Jesus. É importante ressaltar que as educandas Estela e Ane se dispuseram a fazer também o trabalho com o escritor Sérgio Vaz, pois haviam gostado muito do texto *A fina flor da malandragem*. Portanto, foram realizados, ao final, cinco *podcasts.*

Relato do terceiro encontro da oficina pedagógica – 04/10/2023

Terceiro Momento Pedagógico: aplicação do conhecimento

No Terceiro Momento, tivemos que fazer algumas adequações; dentre elas, a substituição do uso dos laboratórios de informática, haja vista que não estariam disponíveis no horário das aulas de Literatura. Essa utilização dos laboratórios se daria tanto para os alunos construírem o roteiro dos *podcasts* quanto para que aprendessem a usar da ferramenta e também realizassem a gravação. Sendo assim, pedimos aos alunos que procurassem espaços silenciosos na escola ou mesmo em casa para que gravassem os áudios. Após essa primeira etapa, aqueles que não conseguissem fazer a edição (de acordo com as nossas orientações) deveriam passar a sequência em que gostariam que áudios gravados estivessem e a trilha sonora que escolheram para que pudéssemos editar.

No momento inicial do terceiro encontro, dialogamos sobre a pesquisa realizada por eles. Os educandos trouxeram muitas curiosidades acerca dos autores. Em destaque, as alunas que pesquisaram sobre Carolina Maria de Jesus relataram o quanto ficaram tristes ao saber como a autora viveu os seus últimos dias.

Já na segunda etapa, os educandos receberam um modelo de roteiro que elaboramos para que pudessem entender melhor esse gênero. É importante frisar que os alunos foram orientados a não se prenderem ao modelo, mas a usarem a criatividade para construírem os seus.

Quadro 3 – Modelo de roteiro para *podcast* (continua)

Roteiro para construção do *Podcast* **Instruções gerais** **Passo 1** – Elaborar título; (A expressão "Literatura Marginal" precisa estar presente junto ao propósito que atribuírem ao podcast) *Música – transição (selecionar uma música ou trilha que tenha relação com o assunto)* **Passo 2** – Começar fazendo uma citação de algo que o autor tenha dito, feito ou até uma parte chamativa de sua história; **Passo 3** – Apresentar quem está participando do podcast; *Música – transição (selecionar uma música ou trilha que tenha relação com o assunto)* **Passo 4** – Introduzir: apresentar o tema, o autor e dar uma ideia geral do que vai acontecer *Música – transição (selecionar uma música ou trilha que tenha relação com o assunto)* **Passo 5** – Desenvolver os tópicos pesquisados: Tópico 1: Biografia Tópico 2: Principais obras ou feitos *Música – transição*

Quadro 3 – Modelo de roteiro para *podcast* (conclusão)

Passo 6 – Elaborar a conclusão; (Últimas considerações: Encontrar uma forma de fechar o tema, os tópicos e tudo que foi discutido no episódio) **Passo 7** – Elaborar um fechamento; (agradecer aos ouvintes e fazer uma última chamada para ação ou reflexão) *Vinheta final ou música que tenha a ver com a temática*

Fonte: Elaboração própria.

Na sequência, os educandos ouviram um *podcast*, que elaboramos como uma referência para eles, na plataforma *Spotify for Podcasters*, para que pudessem se inspirar, porém os instigamos a usarem a criatividade e a não ficarem presos a algum formato.

Esse *podcast* pode ser acessado pelo *QR Code*:

Em seguida, os alunos discutiram entre eles o que deveriam abordar e construíram os roteiros. Sem acesso à *internet* nas salas, outras adequações foram necessárias: substituímos a plataforma *Spotify for Podcasters* – que eles usariam inicialmente, mas que dependeria desse acesso – por outra já conhecida por uma das educandas, que se disponibilizou a ajudar os colegas com as edições em casa. A ferramenta é o *InshOt.*[24] Cabe pontuar que esse aplicativo não é uma ferramenta voltada para a gravação de *podcast*, porém,

24 INSHOT. Disponível em: https://inshot.com/. Acesso em: 4 out 2023.

para a intenção de uso que tínhamos (edição de áudio) e o pouco tempo para explorar uma ferramenta mais complexa, essa se adequou perfeitamente.

Ao observar que não conseguiríamos finalizar o roteiro e a gravação do *podcast* (áudio e edição) nesse terceiro encontro, a professora regente da turma conseguiu um horário, no contraturno, no laboratório para que pudéssemos concluir. No entanto, não foi suficiente, pois os alunos que não tinham celular aproveitaram para utilizar o ambiente silencioso do laboratório para a gravação dos áudios, já outros conseguiram gravar em diferentes lugares e levaram somente para serem editados.

Desse modo, é importante acentuar que três dos *podcasts* foram feitos totalmente pelos educandos. Dois deles, nós editamos, mas eles escolheram as músicas e a ordem que cada elemento deveria seguir. Isso foi preciso, visto que, como dito anteriormente, alguns alunos não tinham aparelhos de *smartphones* ou *internet* em casa para executar o programa de edição e, mesmo com um horário extra no contraturno, não foi o suficiente para a finalização de todas as montagens.

Após concluirmos as edições, a professora regente da turma cedeu parte de uma de suas aulas (fora do cronograma adaptado dos três encontros) para que os alunos pudessem ouvir os *podcasts* que produziram, assim como a produção dos colegas. Durante o processo de escuta, os alunos perceberam alguns problemas que gostariam de alterar, como pronúncia de palavras ou áudio com muitos ruídos, porém, como não havia mais tempo, não foi possível realizar as modificações. Para finalizar essa etapa, os educandos receberam folhetos com *QR Code* para divulgação na comunidade escolar:

Figura 14 – Folhetos de divulgação[25]

Fonte: Elaboração própria.

As produções dos *podcasts*

Durante a gravação dos áudios, alguns alunos tiveram bastante dificuldade para encontrar um ambiente adequado na escola, sem tantos ruídos. Esse foi o caso das alunas Fátima, Cátia e Luciana, que fizeram uma "peregrinação" para conseguir realizar a gravação, pois, mesmo na biblioteca, havia bastante ruído de funcionários. Além disso, a edição do *podcast* dessas educandas precisou ser realizado por nós, uma vez que duas delas não possuíam celular. Cabe ressaltar, no entanto, que tanto as músicas quanto a ordem foram escolhidas por elas.

Já as educandas Ane e Estela conseguiram realizar sem dificuldade a gravação e fizeram a própria edição dos dois *podcasts* que gravaram. Os alunos Wesley e Mateus também tiveram dificuldades para realizar a gravação. Por esse motivo, também fizemos a montagem do *podcast* deles, seguindo o roteiro

25 Descrição: Fotografia da mesa em que estavam os folhetos. A mesa possui um fundo cinza; sobre ela, estão cinco folhetos. Iniciando pelo lado esquerdo, o primeiro possui a cor rosa; o segundo, lilás; o terceiro, azul; o quarto, preto e o quinto, laranja. Todos contêm o título "*Podcast* sobre literatura marginal" em letras amarelas. Logo abaixo o *QR Code* e, na parte inferior, o título do *podcast*.

que estabeleceram. As alunas Camila e Leila realizaram a própria edição sem grandes dificuldades, com a ajuda da educanda Estela.

O resultado desse trabalho pode ser acessado pelos *links* ou pelos *QR Codes* a seguir:

Quadro 4 – Episódios dos *podcasts*
produzidos pelos educandos (continua)

EPISÓDIOS	ACESSO
Carolina Maria de Jesus na voz	*Link:* https://youtu.be/5GS3uR1BoSQ
Literatura Marginal por Sérgio Vaz: o poeta da periferia	*Link:* https://youtu.be/J8VQrHNYoW8
Literatura Marginal por Adriano Moura	*Link:* https://youtu.be/0ep-H9rNzHk
Sérgio Vaz: suas obras e seus feitos	*Link:* https://youtu.be/ybKNBTdP9tE

Quadro 4 – Episódios dos *podcasts*
produzidos pelos educandos (continua)

Literatura marginal e a voz da comunidade	*Link:* https://youtu.be/Yo_5In3sbf0

Fonte: Elaboração própria.

CAPÍTULO 3

Diálogos com Paulo Freire: discussões e resultados

Este capítulo é destinado ao diálogo entre o que vivenciamos durante a aplicação da oficina e a teoria freireana, de maneira a cumprir o objetivo principal da pesquisa, que é "identificar de que forma a literatura marginal, em uma abordagem dialógica, interfere na forma como os educandos percebem os fenômenos sociais de exclusão no seu cotidiano, a fim de verificar a potencialidade dessas obras para o aumento da criticidade e reflexão desses sujeitos".

Nesse sentido, é importante salientar que não optamos por uma metodologia de análise tradicionalmente usada em pesquisas científicas, mas escolhemos pensar os resultados à luz da própria teoria freireana da dialogicidade. Em certo sentido, estamos renunciando ao "amor absoluto pelos modelos conceituais", como pontua Antonio Faundez em diálogo com Paulo Freire no livro *Por uma pedagogia da pergunta* (2021, p. 59) ao rejeitar alguns padrões que engessam e se sobrepõem à própria realidade investigada. Dessa forma, pretendemos dar coerência metodológica e analítica à pesquisa amparada nos postulados freireanos.

Assim, todo material apresentado como objeto de discussão parte do discurso vivo do diálogo, por isso real, dinâmico, coletivo e espontâneo, como

esclarece Faundez e Freire (2021) acerca da definição do ato comunicativo. Isso não significa, entretanto, ausência de rigor, pois:

> [...] há quem pense ingenuamente que o rigor da análise só existe quando alguém se fecha em quatro paredes, por trás de uma porta bem segura, fechada com enorme chave. Só aí, na intimidade silenciosa dos livros ou dos laboratórios, seria possível a seriedade científica (Faundez; Freire, 2021, p. 16).

Na contramão desse ponto de vista e mantendo o comprometimento científico, a intenção foi conservar toda a vivacidade do discurso, de maneira a não alterar a forma como os falantes utilizaram a linguagem. Desse modo, foram mantidos, na transcrição, os registros de como a língua foi empregada por cada sujeito.

Para fins investigativos de análise, entendendo-a sob uma ótica freireana como o "ato de conhecer", foram separados, em três blocos conceituais, os fenômenos sociais que apareceram com maior recorrência durante os diálogos, a saber: a marginalidade/exclusão social, o racismo e o preconceito linguístico.

3.1 Diálogo inicial: primeiro grupo focal

No grupo focal inicial, foi sugerido à turma que se sentasse em formato de um semicírculo, algo que foi adotado nos demais encontros, com objetivo de estimular, como nos "círculos de cultura" promovidos por Paulo Freire (2021), uma consciência do indivíduo de si mesmo, com um ser único e, ao mesmo tempo, um ser coletivo ao dialogar com outros sujeitos. Logo, a aparente simplória ação de pedir ao grupo para que se sentasse em círculo intencionava, na verdade, o fomento das trocas intersubjetivas no ato comunicativo, uma vez que:

> [...] o autorreconhecimento plenifica-se no reconhecimento do outro; no isolamento, a consciência modifica-se. A intersubjetividade, em que as consciências se enfrentam, dialetizam-se, promovem-se, é a tessitura última do processo histórico de humanização (Freire, 2021, p. 23).

Portanto, reforça-se, com isso, que nenhuma ação é desprovida de intenção ou neutra no processo educativo. Em contrapartida, todo gesto está carregado

de desencadeamentos que podem interferir tanto na humanização quanto na desumanização do sujeito. Dessa maneira, chega-se à conclusão de que as ações educativas não estão limitadas às quatro paredes de uma sala de aula, mas são atos políticos que reverberam tanto no indivíduo quanto socialmente.

Levando em consideração esses aspectos, as questões pré-estabelecidas no roteiro destinado a esse grupo focal foram dando espaço às inquietações típicas do diálogo genuíno em que se quer conhecer os sujeitos com que se dialoga, pois "o diálogo no pensamento educacional de Paulo Freire foi elaborado tendo por base o processo de conhecer humano" (Oliveira, 2017, p. 230).

Nisso consiste a discrepância entre o método científico puramente prescritivo para coleta de dados e a situação dialógica provocada pela comunicação entre os sujeitos pretendida nesse grupo focal, já que "a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados" (Freire, 1983, p. 46).

Dito isso, um dos nossos objetivos era identificar a percepção dos educandos acerca dos fenômenos sociais de exclusão, antes e depois do contato com as obras literárias escolhidas. Nesse sentido, verificamos, por meio do grupo focal inicial, que os educandos que participavam desta pesquisa eram atravessados por muitos projetos que estimulavam a reflexão crítica, haja vista que o ISEPAM recebe instituições para aplicação de projetos pedagógicos e estágios universitários por intermédio da Coordenação de Pesquisa e Extensão DESUP/FAETEC, que acompanha a produção de pesquisas acadêmicas, incluindo o Instituto Federal Fluminense. Por esses atravessamentos, percebemos que esses sujeitos estavam familiarizados com provocações e debates que envolviam fenômenos sociais de exclusão.

O grupo focal também nos ajudou a identificar que esses educandos eram acostumados a ser estimulados à reflexão crítica acerca desses fenômenos não só por meio dos projetos externos, mas também pela professora regente que os incentiva à leitura crítica de textos e obras literárias atravessadas pelas temáticas. Após essa descoberta, pedimos para que falassem sobre as discussões conduzidas pela literatura:

Diálogo inicial:

Pesquisadora: Quais são as inquietações que vocês tiveram na última aula de literatura em que discutiram problemas sociais?

Wesley: Em *Vidas secas.*

Ane: A maioria da turma não gostou de ler, mas, tipo assim, eu gostei porque é uma coisa que eu ainda tenho, pois o Fabiano sofre muito por não conseguir conversar, dialogar, ser bem compreendido, interpretado. Rola bastante isso no tema do livro e também sobre a dificuldade que eles passam sem dinheiro e a fome.

Wesley: Não é que a gente não tenha gostado, é porque a gente não teve esse tempo para ler.

Cátia: Não, ninguém gostou mesmo.

[Risos]

Wesley: Não, mas fala muito sobre a condição dele, a baixa escolaridade e como ele se vê como um bicho. Eles consideravam mais os animais do que os seres humanos.

Pesquisadora: Você acha que isso se aproxima da realidade?

Wesley: Na minha opinião, sim, muitas pessoas passam por isso pela falta de água.

Pesquisadora: A Ane disse que ele tinha muita dificuldade com a linguagem. Por que vocês acham que isso acontecia?

Estela: Devido ao analfabetismo.

Wesley: Ele passava a maior parte do tempo com os animais, não socializava com as pessoas.

Cátia: Também as pessoas eram muito "coisa" com ele, tratavam ele mal, não havia diálogo porque ele não tinha acesso.

Ane: Se identifica com o animal porque ele tinha um dom maior com os animais. A Baleia era como se fosse um membro da família muito importante.

> Fátima: Basicamente, o que ela quer dizer que tinha mais afinidade com o cachorro, porque ele era isolado das pessoas devido a sua situação precária por estar na seca.
>
> [...]
>
> Camila: Sim, esse livro denuncia várias questões sociais. Várias! Fabiano não consegue se expressar devido ao analfabetismo. Quando a gente é introduzido a essa realidade pelo livro, faz explodir a cabeça, faz a gente voar. Acho que a gente teve mais dificuldade com a linguagem. É uma linguagem mais antiga. Eu gosto de livros que trazem mais sentimento, e ele é muito objetivo.
>
> Wesley: Eu não gosto muito de ler livros, por isso, para eu conhecer a história, eu assisti a uma animação. Daí eu consegui entender bem a obra pela animação.
>
> Estela: Não consegui fazer a leitura toda. Achei a leitura muito pesada, palavras antigas e regionais, mas traz questões importantes.

Por mais que alguns educandos tenham relatado a dificuldade nas questões que envolviam aspectos linguísticos da obra, é inegável a apropriação crítica que tiveram da narrativa, por exemplo, ao aproximarem a dificuldade do Fabiano de se expressar com o analfabetismo, ao expressarem as condições desumanas dos personagens, ao perceberem a não socialização deles com pessoas e a identificação com os animais, dentre outros.

Da mesma forma, observamos que os alunos, também em outras disciplinas, eram estimulados a problematizar a realidade social na qual estão inseridos:

> Wesley: Temos muitos professores que conversam isso com a gente. A professora de inglês, por exemplo, a de sociologia com debate. Muito professores que, em vez de colocarem *só matéria*, procuram discutir essas questões.
>
> Leila: Passam a matéria, mas puxam muito para esse lado.
>
> Camila: A gente sai, às vezes, da parte teórica para discutir sobre a prática, sobre a realidade que a gente tá vendo ali na teoria.

A partir disso, é importante pontuar que verificamos também que os educandos se consideram participantes dos debates sociais e têm a escola como principal fonte de discussão e reflexão:

Pesquisadora: Vocês se consideram "antenados" com o que está acontecendo na sociedade? As questões sociais que são discutidas em diferentes espaços, vocês se consideram participantes desse debate? Por exemplo, sobre o racismo, misoginia, as divisões de classe e os preconceitos de forma geral.

Wesley: Sim, na escola. Em algumas matérias. [...] em literatura, teve alguns contos também que a professora contava que falavam sobre isso. O projeto da estagiária[26] mesmo.

Estagiária: Conceição Evaristo!

Ane: Tem um: *Olhos d'agua* [...]

Pesquisadora: Consideram que esse conto estava mais próximo da fantasia, da idealização ou do que acontece na realidade?

Wesley: Do que estava presente na realidade. Igual no projeto dela [estagiária]. Ela mostrou pra gente um *rap* que fala muito sobre a realidade.

Pesquisadora: Vocês viram essas questões sociais refletidas na literatura?

Wesley: Ela [estagiária] trouxe um *rap* do César que fala muito sobre a realidade. Inclusive, está na minha playlist, tá?

Camila: Muito bom mesmo!

Pesquisadora: Vocês são privilegiados, pois estão tendo acesso a questões muito importantes socialmente por meio da literatura.

Ane: Acho que a literatura abordando isso abre mais os nossos olhos para, sei lá, perceber mais coisas. Tipo assim, se importar mais com o que está acontecendo.

[...]

Pesquisadora: Vocês consideram que este espaço, para vocês, é o lugar onde mais discutem sobre os problemas sociais? Ou vocês também percebem essas discussões acontecerem em outros lugares ou outros ambientes?

26 O aluno utilizou o nome da estagiária, mas, por uma questão ética, substituímos por "estagiária".

> Cátia: Eu diria que só aqui mesmo porque nós passamos o dia todo aqui e os nossos amigos são daqui.
>
> Camila: Tudo se resume aqui. A gente aprende muita coisa conversando entendendo o assunto. Então, tudo que a gente conversa e os professores passam para a gente, a gente introduz em casa.

Perguntados sobre a afinidade que tinham com a disciplina de literatura e a disposição para participarem da oficina, três responderam que não gostavam da disciplina, mas estavam dispostos a participar, e os demais disseram que possuíam afinidade com a matéria e que queriam participar. Dentre as afirmações positivas, uma das educandas fez um comentário que estabelece uma distinção importante entre a disciplina e a leitura de obras literárias:

> Ane: Bem, eu amo literatura. Amo, amo, amo! Apesar de não gostar muito da matéria em si, o que cai na prova, não gosto muito não, mas eu gosto de ler. Eu entro no personagem, eu choro, eu viro uma atriz. Eu me sinto como se fosse o... esqueci agora... o da tragédia grega. Eu me sinto como aquele cara que lia aqueles negócios de "cavaleria".
>
> Pesquisadora: Dom Quixote!
>
> Ane: Isso! Eu me sinto aquele homem. Eu fico: "Gente, como assim?" No ano passado, eu parei de ler por causa disso, que minha mãe falou que eu tava ficando doente, que eu tava, tipo assim, eu não estava separando as coisas. Eu ficava de madrugada lendo livro.
>
> Camila: Ela não separa o livro da realidade.
>
> Ane: Eu falava assim "parei", só que a professora e a monitora falou para eu voltar a ler, mas se eu voltar a ler, vai voltar tudo de novo, eu estou voltando a ler agora [...] Eu amo livro de romance, eu me apaixono pela pessoa, um final tipo assim bombástico, tipo "oh, my God".
>
> Pesquisadora: Fala um pouco sobre Dom Quixote...
>
> Ane: Acho essa história muito linda, apesar de ser uma história tristezinha, ele tem uma paixão enorme, aquela paixão que faz ele... sabe?
>
> Cátia: Ele era psicopata, ué?
>
> [Risos]
>
> Ane: Não, é amor, é amor.

Apesar de alguns equívocos conceituais, como chamar o romance *Dom Quixote* de tragédia grega, observamos que a educanda se envolveu profundamente com a obra e que se identificou com o personagem, o que nos leva a problematizar: como um envolvimento tão genuíno não se prolonga para o estudo sistematizado encontrado na disciplina de literatura, já que também teria possibilidade de conhecer diferentes autores em diversos períodos históricos? Por que aquilo "que cai na prova" não se mostra tão empolgante?

Esses questionamentos nos levaram a repensar o planejamento da segunda etapa da oficina, que trata justamente da sistematização do conhecimento, ao evidenciar que, nessa fase, seria preciso manter a participação e o protagonismo de educando no que se refere a desverticalizar o ensino e a democratizar a construção do conhecimento por meio do diálogo.

Para tanto, é preciso "profundidade e não superficialidade na compreensão e interpretação dos fatos" (Freire, 1996, p. 33), haja vista que "o diálogo em Freire se dimensiona como metodologia que contribui para a formação crítica e o processo de autonomia dos sujeitos envolvidos na prática pedagógica" (Oliveira, 2017, p. 242).

3.2 Discussões dos resultados

Tendo em vista o objetivo principal da pesquisa, a dialogicidade nos ajudou a compreender os elementos constituintes da percepção que vigorava antes do contato com a literatura marginal e a as transformações que se deram a partir dessa dialogicidade.

Diante disso, se tivéssemos optado por metodologias enrijecidas por academicismos para a investigação dos dados coletados – ou melhor, dos diálogos estabelecidos –, teríamos desumanizando o processo dialógico ao negar a intersubjetividade constitutiva de cada enunciado e seu percurso de transformação à medida que as interações ocorriam. Pontuamos também que acreditamos que nenhum resultado é absoluto, podendo ser observado a partir de diferentes perspectivas, portanto aberto a diferentes compreensões.

Dessa forma, a discussão acerca dos dados obtidos foi separada em três blocos conceituais: 4.2.1 "A marginalidade/exclusão social", 4.2.2 "O racismo" e 4.2.3 "O preconceito linguístico". Mas, antes, cabe pontuar que os diálogos se estabeleceram a partir da problematização da realidade na qual os sujeitos estavam inseridos:

> [...] enquanto que a prática bancária, como enfatizamos, implica numa espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um ato constante de desvelamento da realidade (Freire, 2021, p. 97).

Para isso, utilizamos o questionamento como estratégia, inspiradas no livro *Por uma pedagogia da pergunta (2021).* Ao todo, foram registradas, durante a oficina, 78 indagações feitas ora por nós, ora pelos educandos. É necessário registrar que a maioria das questões foi levantada pela pesquisadora com o intuito de problematizar a temática debatida assim como estimular a participação dos educandos.

Nesse sentido, compreendemos que "[...] a interrogação nunca é pergunta exclusivamente especulativa: no processo de totalização da consciência do mundo, ela é, pois, simultânea e implicadamente, apresentação e elaboração do mundo" (Faundez; Freire, 2021, p. 19).

Em contrapartida, o autoritarismo, que tolhe o direito dos educandos de dizer a sua palavra e privilegia o ato de prescrição, desumaniza o processo educativo, pois "[...] existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles um novo pronunciar" (*ibid.,* p. 108).

3.2.1 A marginalidade/exclusão social

A dinâmica dos balões, realizada no primeiro momento pedagógico da oficina, consistiu no ponto de partida para o diálogo acerca de alguns fenômenos que fazem parte da cotidianidade do corpo social em que esses sujeitos estavam inseridos.

A intenção dessa atividade era conhecer o que os alunos compreendiam das palavras elencadas e como se manifestava a construção do pensamento a partir de cada vocábulo acrescido na dinâmica ou por alguma problematização trazida e, principalmente, como se relacionavam com a realidade concreta desses sujeitos. Nesse sentido, a primeira expressão sorteada foi "exclusão social", que se tornou uma importante discussão durante toda oficina.

Diálogo 1 – "Marginalidade e exclusão social"

> Pesquisadora: Quando você pensa em "exclusão social" o que vem à sua mente?
>
> Cátia: Excluir e sociedade.
>
> Pesquisadora: Mas qual relação que você percebe entre a "sociedade" e a "exclusão"?
>
> Cátia: A desigualdade, fome.

É possível observar que a primeira manifestação da educanda se deu por meio de palavras semelhantes à expressão sorteada, mas, ao ser indagada pela segunda vez, então, ela trouxe duas consequências da exclusão: a "desigualdade" e a "fome". Essa mesma ideia é posteriormente retomada pela educanda ao exemplificar o lugar de exclusão em que algumas pessoas são colocadas na nossa sociedade:

> Cátia: Em favela, é muito normal você ver o pessoal da boca oferecendo uma "quentinha" em troca de a criança entregar droga. Ou a criança ganha a "quentinha" entregando maconha ou fica sem comer.

A partir do relato da educanda e relacionando-o a uma prática docente dialógica, perguntamo-nos: "Por que não estabelecer uma 'intimidade' entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?" (Freire, 1996, p. 30). Reiteramos que, antes da apresentação das possíveis definições de literatura marginal e suas manifestações, preocupamo-nos em conhecer aquilo que os alunos já compreendiam das temáticas que iriam ser apresentadas, assim como compreender como elas se relacionavam com a sua cotidianidade. Essa é também uma das grandes questões presentes na teoria freireana acerca da educação para além da transferência de conteúdo:

> Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos "conhecimentos de experiência feitos" com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola (Freire, 1996, p. 64).

Nesse sentido, a educanda Cátia demonstrou, em sua fala, a realidade concreta da experiência social que tem como indivíduo. Logo, percebemos que as primeiras respostas, à medida que a educanda foi sendo provocada, foram dando lugar a um olhar mais crítico, haja vista que, quanto mais se problematiza os educandos "[...] como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados quanto mais obrigados a responderem aos desafios" (Freire, 2021, p. 98). Dessa forma, a educanda exemplificou a exclusão como aquilo que comumente vê na sociedade. Ao ampliar essa discussão, endossamos o questionamento de Freire:

> Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Esta pergunta é considerada em si demagógica e reveladora da má vontade de quem a faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia. Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? (Freire, 1996, p. 30).

Nesse sentido, o fenômeno da "exclusão social" foi debatido durante a oficina a partir da forma como se manifesta no cotidiano desses educandos. Da mesma maneira, o fenômeno da marginalidade, quando apresentado, remeteu a alguns alunos perspectivas estereotipadas acerca do que seria a marginalidade ou um sujeito marginal. Em contrapartida, uma das educandas pareceu estabelecer uma conexão entre a palavra e a discussão que permeava o diálogo anteriormente estabelecido acerca da exclusão:

> Pesquisadora: O que vem à mente de vocês ao ouvir essa palavra, marginal?
>
> Cátia: Ladrão
>
> Wesley: Vândalo
>
> Camila: Desigualdade e exclusão.

É importante destacar que é comum haver, no oprimido, a reprodução da engrenagem dominadora, que os leva a comportamentos prescritos. Nesse sentido, em uma sociedade cheia de certezas, pensar criticamente, segundo Freire (2021), assemelha-se a "atos anarquistas". Portanto, pensar em uma educação que rompe os paradigmas estabelecidos socialmente é educar para a liberdade, devolvendo ao sujeito o direito de ser mais.

Desse modo, como "não há palavra verdadeira que não seja *práxis*" (Freire, 2021, p. 107), buscamos incentivar os educandos a encontrarem, nas camadas de significação da palavra "marginal", a presença do opressor, da segregação e das injustiças sociais:

> Pesquisadora: Como relacionar a palavra "literatura" com a palavra "marginal" e "silenciamento"?
>
> [...]
>
> Estela: Através da literatura, a gente pode expressar esse sentimento, o sentimento de silenciamento e o sentimento de medo.
>
> Ane: O que ela não pode falar pessoalmente, ela pode falar, jogar ao mar...
>
> Cátia: Como incluiria "marginal" nisso?
>
> Fátima: Entra na desigualdade.
>
> Pesquisadora: Por que "marginal" e "desigualdade"?
>
> Ane: Na exclusão?
>
> Pesquisadora: Que expressa exclusão?
>
> Estela: O marginal que nós estamos falando é do conceito de ladrão, que comete crime?
>
> Pesquisadora: São vocês que estão dando os sentidos. Até agora, o que vocês disseram sobre essa palavra: ladrão, vândalo, desigualdade e exclusão. Até agora, mas a gente pode acrescentar outras coisas aqui. E para você, Estela, quando pensa "marginal", pensa em qual sentido?
>
> Estela: Ladrão! Uma pessoa contra a lei. Que poderia falar, tipo assim, o marginal causa um "silencionamento" nos outros.
>
> Pesquisadora: O marginal silencia?
>
> Estela: Sim!
>
> Ane: Isso pode se passar na literatura.

> Camila: Eu acho que depende da forma como você visualiza marginal. Pode ser no lugar de desigualdade e exclusão. Às vezes, a gente entra num mundo utópico de que... como se fala em escolha, que a gente fala que, dentro de realidade difícil, as pessoas não conseguem ter outro caminho. Um cara que cresce dentro de uma favela é muito propício virar um marginal, é muito propício virar um traficante. Só que entra muito na pauta de que "ah, mas ele teve escolha". A gente acha que ele teve de fato e entra muito pelo lado de desigualdade e exclusão da sociedade, porque se é uma pessoa que não faz nada, mas pelo simples fato de ele morar em uma favela, ser negro, ele é intitulado como marginal.
>
> Ane: Mas fácil de entrar nesse mundo.
>
> Camila: Sim!

Comumente, em nossa sociedade, deparamo-nos com falas estereotipadas e reprodutoras da opressão – por exemplo, que é mais fácil um morador da comunidade entrar para criminalidade do que os de outros locais –, não observando todas as nuances dentro do conceito de marginalidade ao ocultar a responsabilidade do sistema opressor, que lança os indivíduos para as suas margens para a manutenção do privilégio de poucos. Nesse sentido, redirecionamos a temática para que eles avaliassem se as categorias em que classificaram certos grupos sociais partiam de uma reflexão consciente ou apenas de reproduções do que já está posto socialmente pelo sistema opressor.

Para tanto, na sequência, entregamos aos educandos cópias do texto *A fina flor da malandragem*, de Sérgio Vaz (2020), estabelecendo o primeiro contato deles com a literatura marginal no contexto da oficina. Nesse texto, inicialmente, o leitor é levado a pensar, devido aos estereótipos sociais, que os personagens descritos estão cometendo atos ilícitos, porém, ao final, percebe-se que são pessoas exercendo suas profissões honestamente.

Dessa forma, o autor do texto trabalha a partir da quebra de expectativa, pois traz os clichês dos moradores das comunidades para lançar luz sobre o preconceito. Alguns alunos tiveram dificuldades para se desvencilhar de certas imagens sociais e encontrarem as profissões exercidas pelos personagens:

> Pesquisadora: O que acharam?
>
> Ane: Pesado

> Wesley: Para eles, era um trabalho, e cabe a nós interpretar se são ruins ou bons.
>
> Camila: Entra naquela parte da desigualdade e exclusão que falamos
>
> Wesley: Para eles, era o trabalho deles. É a maneira de eles ganharem o dinheiro deles, mas, para a gente, pode ser ridículo ou absurdo.
>
> Ane: Quem é que entra no banco e vai direto para o caixa?
>
> Pesquisadora: O que você entendeu com isso?
>
> Ane: Dá para ver que é um bandido, vai direto para o caixa.
>
> Wesley: Não, cabe a nós interpretar se ele vai para assaltar ou para sacar um dinheiro, por isso cabe a nós interpretar.

De acordo com Freire (1996), o papel do educador, em vez de oferecer a definição do objeto na íntegra ao aluno, sem que esse precise se apropriar dele, deve ser de estimular a decifrá-lo por si mesmo, desvelando as camadas ocultas por meio da problematização. A partir disso, estabelecer uma comunicação em uma dimensão horizontalizada, portanto na contramão do discurso hierarquizante, a fim de que o diálogo se torne instrumento de libertação desses conceitos preconcebidos de uma realidade que parece intocável.

Com base nesses aspectos, três imagens foram apresentadas aos alunos para que pudessem visualizar "a margem" em algumas situações e, assim, se aproximar cada vez mais criticamente, fazendo inferências e analogias correspondentes ao fenômeno social da marginalidade. Na imagem 1 (figura 6), encontrava-se a margem de um rio; na imagem 2 (figura 7), um muro de um condomínio de luxo, dividindo o centro da periferia; e, na imagem 3 (figura 8), a margem de um caderno.

> Pesquisadora: Vocês conseguem ver uma relação entre as imagens com o conceito de literatura marginal? Qual o conceito de literatura marginal mesmo? "A literatura marginal é a manifestação de vozes silenciadas pelo sistema engajada em denunciar o preconceito e a exclusão social".
>
> Ane: Eu só não consegui entender a imagem 1.

> Wesley: Aqui é uma separação entre a margem e o rio, vamos botar assim, assim como a parte mais nobre, assim é a favela. Há uma separação, entendeu?
>
> Pesquisadora: Qual é a relação entre a imagem1 e a imagem 2? Você pode repetir, Wesley?
>
> Wesley: É a separação entre a favela e a parte um pouco mais nobre?
>
> Pesquisadora: Qual seria o rio e qual seria a margem?
>
> Wesley: A margem seria a favela e o rio, o asfalto.
>
> Pesquisadora: E você, Estela?
>
> Estela: A mesma coisa.
>
> Pesquisadora: E a imagem 3?
>
> Estela: A margem do caderno.
>
> Pesquisadora: E o que acontece quando se passa dessa margem? Você está escrevendo…
>
> Estela: A palavra fica de fora.
>
> Pesquisadora: Não é considerada…
>
> Ane: Não é o certo
>
> Pesquisadora: Não é considerado certo ou a palavra é descartada?
>
> Ane: Também.
>
> Pesquisadora: Se você estiver fazendo a prova do Enem, por exemplo, e ultrapassar a margem, aquilo que você colocou que ultrapassou a margem é desconsiderado pelo corretor?
>
> Ane: Então, na imagem 2, que é a favela, é desconsiderada, é descartada.

Tendo em vista esse diálogo, quando se pensa em uma educação crítica, Freire nos admoesta a não entendermos como ruptura alguns processos, mas, sim, como superação. Nesse ângulo, observamos a transição da curiosidade ingênua, com a qual os educandos se aproximam do objeto, para uma curiosidade crítica, quando iniciam um processo de diálogo crítico com outros sujeitos. Isso só é possível devido ao "inacabamento" dos homens, processo que envolve, no contexto da perspectiva freireana, a humanização do homem por intermédio da educação.

Sendo assim, não há uma mudança na essência da curiosidade, pois essa continua sendo intrinsecamente ligada à nossa humanidade, mas "[...] rigorizando-se na sua aproximação com o objeto, conota seus achados de maior exatidão" (Freire, 1996, p. 31). Dessa forma, os educandos foram se aproximando do sentido de marginalidade e de exclusão social, desvelando os seus significados e questionando os mecanismos de segregação que vigoram no sistema social:

> Ane: Mas, *aí, eu queria falar porque, tipo assim, eles começaram com esse negócio de separar, esse bloqueio: isso aqui é o errado e isso aqui é o certo?*
>
> Pesquisadora: Não entendi, pode repetir?
>
> Ane: Tipo assim, como surgiu essa diferença, por que criaram essa diferença?
>
> Pesquisadora: Existe todo um sistema, como falamos anteriormente, que coloca propositalmente as pessoas à margem para que toda essa estrutura de exploração se mantenha. Observe: essa divisão de classe, essa divisão intencional entre as classes, é que mantém o poder e as classes que são consideradas subalternas. [...] E essa literatura marginal se encontra nesse lugar. Parece que,no que é "normalizado", no que é padronizado, *não cabe todo mun*do; cabem apenas alguns e outros são deixados à margem. Entende? Para a própria manutenção do sistema excludente. E esse sistema só se mantém se alguns estiverem à margem dele. Lembra o que nós comentamos? Os grandes centros são abastecidos pelas comunidades. São os trabalhadores das comunidades que vão fazer os trabalhos que as elites não querem fazer e, ao mesmo tempo, *não usufruem do fruto do seu próprio trabalho. Conseguem entender o que eu estou querendo dizer?*

A pergunta da educanda escancara o processo de opressão que existe em nosso sistema social, pois evidenciou o "ato proibitivo do ser mais" (Freire, 2021, p. 60) imposto a alguns homens. Diante disso, o que se pretendeu foi a continuação do diálogo para descortinar a realidade e abrir a possibilidade de a aluna descobrir-se como refazedora permanente desse contexto, pois, apesar dos condicionamentos impostos pela opressão, é possível superar as

situações limites[27] e não se render ao fatalismo por meio da consciência crítica das situações opressoras.

Levando em consideração esses aspectos, ao apresentarmos de maneira sistemática as características da literatura marginal e as diferentes manifestações ao longo da história, os educandos foram convidados a refletir acerca de dois textos pertencentes a tal dimensão literária. O primeiro foi um fragmento da obra *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus, e o segundo foi *Capão Pecado*, de Ferréz (figura 12):

> Pesquisadora: Pessoal, nós temos dois trechos aqui, dois fragmentos, em que temos exposta a realidade de muitas comunidades. Apesar de estarmos falando de lugares e décadas diferentes, nós conseguimos observar alguns problemas sociais que permanecem e algumas denúncias. Vocês conseguem verificar o que Carolina denuncia aqui?
>
> Wesley: Maus-tratos aos moradores de rua, porque eles sentem fome, sentem frio e não têm nenhuma ajuda.
>
> Pesquisadora: Exatamente, a fome e os maus-tratos. E em *Capão Pecado*?
>
> Ane: Está sendo interpretado por alguém do meio.
>
> Estela: Ali retrata mais de fome... [referindo-se ao texto de Carolina Maria de Jesus].
>
> Wesley: Violência também.
>
> Estela: … De como é agressiva [referindo-se *à* fome].
>
> Luciana: Retrata o lugar também, porque ele mora na rua provavelmente.
>
> Pesquisadora: Os dois trazem muita denúncia, né? Como vocês podem ver, apesar de décadas de diferença, nós percebemos que há denúncias de coisas que parecem atemporais [...]. E vocês percebem muitas diferenças do que Carolina retrata nos anos 1960 em relação à atualidade?

27 Segundo o *Dicionário Paulo Freire*, as "situações limites" são compostas por contradições sociais que levam o indivíduo a aderir aos fatos sem conseguir perceber uma outra possibilidade de realização, submetendo-se a eles como se fossem inquestionáveis ou intransponíveis (Osowski, 2019, p. 432-433).

> Ane: Continua ainda.
>
> Pesquisadora: E aqui em 2000 quando Ferréz publicou? [...], mas olha o acesso que temos a tudo isso por meio da literatura. Muitas pessoas tentam mascarar toda essa violência e toda essa invisibilidade, mas eles trouxeram isso para nós por meio da literatura. E a gente está discutindo agora todos esses problemas sociais por meio da literatura e por causa da literatura.
>
> Ane: Só que, tipo assim, é bom a gente ver a visão deles, uma visão crítica sobre isso, mas também pensar em como poder ajudar, porque tipo assim, isso daí já é antigo, já passou por anos. Fala de quebrar o silêncio, mas nunca vai mudar nada, sempre continua. A gente tem que pensar mesmo numa forma, numa maneira de realmente mudar e não só demonstrar. Tem que fazer a diferença.

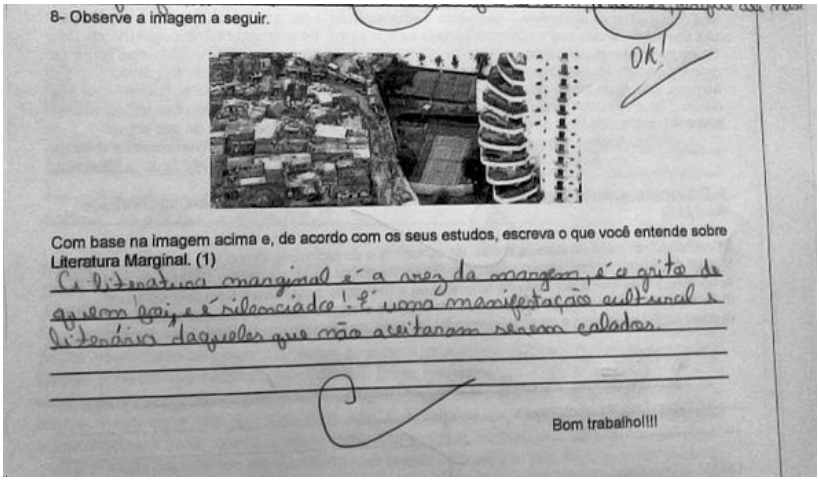
Entendemos que as impressões que os alunos trouxeram acerca dos textos, após a percepção do fenômeno da marginalidade/exclusão social, não se direcionaram para as perspectivas estereotipadas dos moradores da periferia, como ocorreu inicialmente. Não usaram para se referir aos personagens nenhuma das denominações iniciais como "ladrão", "vândalo" ou "alguém fora da lei", mas se ativeram às denúncias e compreenderam as situações de desumanização em que algumas pessoas são colocadas na sociedade.

Nesse sentido, a indignação da educanda Ane e o convite feito por ela a pensar em formas de transformação da realidade remeteram-nos ao que Freire chama de "força criticizante do diálogo", a qual desperta a "consciência revolucionária", que repudia toda ação proibitiva do "ser mais" e se constitui da legitima raiva contra a toda forma de opressão (Freire, 2021, p. 201).

Com isso, entendemos a importância de uma educação humanizadora e emancipatória, na medida em que os educandos não podem ser considerados como meros recipientes em que se depositam saberes desvinculados de sentidos, pois, ao fazermos isso, perpetuamos a opressão. Da mesma forma, não devemos nos esquecer do inacabamento dos seres humanos, logo, embora colocados em situações de condicionamentos, não são determinados a um futuro inexorável; podem refazer-se à medida que adquirem a consciência de tal condição.

Portanto, a escola deve ser um espaço destinado à ação-reflexão sobre o mundo em direção à emancipação da consciência e à transformação da sociedade. Compreendemos, então, a potencialidade da análise da literatura marginal no ensino de literatura como forma de desenvolver a reflexão crítica acerca do fenômeno de 'marginalidade/exclusão social" a partir da dialogicidade freireana. Isso pode ser observado também nas respostas dadas em uma atividade[28] escrita realizada posteriormente à aplicação da oficina acerca do que os educandos entenderam sobre literatura marginal:

Figura 15 – Resposta da educanda Estela[29]

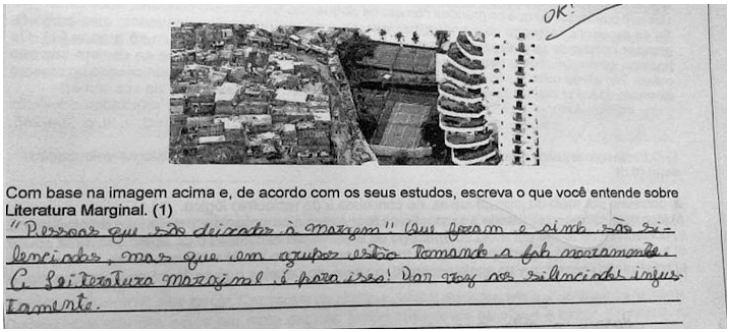


Fonte: Elaboração própria.

28 Essa atividade foi elaborada pela professora regente da turma após a aplicação da oficina.

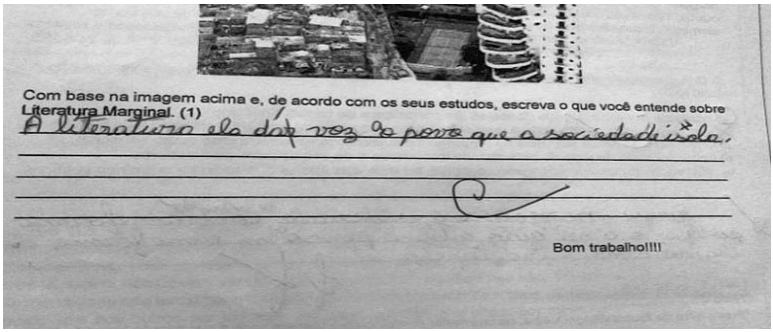
29 Descrição: A imagem está com um efeito que a deixa acinzentada. No centro, na parte superior, está a "imagem 2", que traz a divisão entre o centro e a periferia de uma cidade. Logo abaixo, o enunciado da questão: "Com base na imagem acima e, de acordo com os seus estudos, escreva o que você entende sobre literatura marginal". Na parte inferior, está a resposta da educanda: "A literatura marginal é a vez da margem, é o grito de quem foi e é silenciado! É uma manifestação cultural e literária daqueles que não aceitaram serem calados".

Figura 16 – Resposta da educanda Camila[30]



Fonte: Elaboração própria.

Figura 17 – Resposta da educanda Fátima[31]

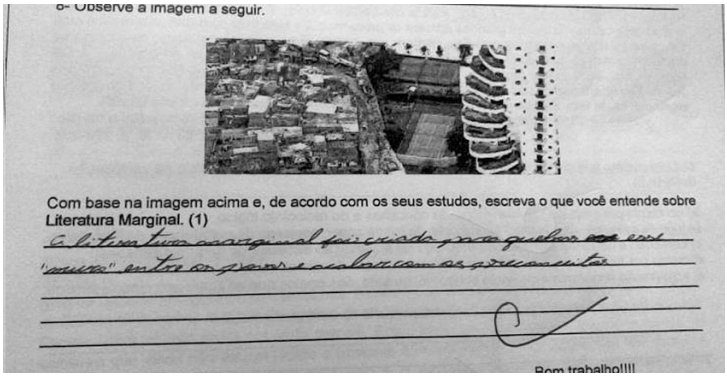


Fonte: Elaboração própria.

30 Descrição: A imagem está com um efeito que a deixa acinzentada. No centro, na parte superior está a "imagem 2", que traz a divisão entre o centro e a periferia de uma cidade. Logo abaixo, o enunciado da questão: "Com base na imagem acima e, de acordo com os seus estudos, escreva o que você entende sobre literatura marginal". Na parte inferior, está a resposta da educanda: "'Pessoas que são deixadas à margem'. Que foram e ainda são silenciadas, mas que em grupo estão tomando a fala novamente. A literatura marginal é para isso! Dar voz aos silenciados injustamente".

31 Descrição: A imagem está com um efeito que a deixa acinzentada. No centro na parte superior, está a "imagem 2", que traz a divisão entre o centro e a periferia de uma cidade. Logo abaixo, está o enunciado da questão: "Com base na imagem acima e, de acordo com os seus estudos, escreva o que você entende sobre literatura marginal". Na parte inferior, está a resposta da educanda: "A literatura ela dá voz ao povo que a sociedade isola".

Figura 18 – Resposta do educando Wesley[32]



Fonte: Elaboração própria.

3.2.2 O racismo

O fenômeno social do "racismo" surgiu na oficina a partir da "atividade 2" (figura 12), para a qual os alunos receberam dois textos: o primeiro se tratava de uma reportagem, *PM confunde guarda-chuva com fuzil e mata garçom no Rio, afirmam testemunhas* (Moura, 2018), e o segundo, do conto *Isto não é um fuzil*, de Adriano Moura (2020). Os educandos foram estimulados a identificar, em um processo dialógico, as semelhanças entre os textos e a discutir a situação-problema.

> Pesquisadora: Vocês conseguem ver semelhanças entre esses dois textos?
>
> Leila: Sim.
>
> Estela: Racismo e preconceito.
>
> Ane: De achar que todo mundo da favela é ladrão. Só porque é negro, é bandido.

32 Descrição: A imagem está com um efeito que a deixa acinzentada. No centro, na parte superior, está a "imagem 2", que traz a divisão entre o centro e a periferia de uma cidade. Logo abaixo, o enunciado da questão: "Com base na imagem acima e, de acordo com os seus estudos, escreva o que você entende sobre literatura marginal". Na parte inferior, está a resposta do educando: "A literatura marginal foi criada para quebrar esse 'muro' entre os povos e acabar com os preconceitos".

> Leila: E também pela incompetência dos policiais. Tipo assim, o cara não fez nada, gente, mesmo se tivesse com uma arma ou não, é para só se defender.
>
> Cátia: Eu lembro dessa reportagem.
>
> Pesquisadora: É fantástico como o Adriano trouxe isso, que é tão comum nos textos jornalísticos, para a literatura. Quando ele faz isso, ele eterniza e repercute uma denúncia.
>
> Ane: Porque não é só ele, são vários. A garotinha que estava viajando com os pais e acabou morrendo porque acharam que ouviram um disparo vindo do carro [...].

É possível perceber, nesse fragmento do diálogo, que a compreensão crítica da realidade que foram construindo em relação ao preconceito – tanto individualmente, ao colocarem suas impressões do mundo, quanto coletivamente, quando tentam refletir por perspectivas de outros papéis sociais – está em consonância com o desenvolvimento de uma consciência crítica na perspectiva de Paulo Freire, pois, para ele, "faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida de qualquer forma de discriminação" (Freire, 1996, p. 36).

O "pensar certo" em uma perspectiva dialógica, segundo o *Dicionário Paulo Freire* (2019), não está relacionado a nenhum tipo de arrogância, de uma sobreposição de pensamentos sobre outros nem de desrespeito a diversidades de posicionamentos que possam existir diante de um fato. O "pensar certo", nessa perspectiva, perpassa a *práxis*, ou seja, a consciência de que a reflexão sobre o mundo não está dissociada da luta por justiça social, igualdade entre as pessoas e liberdade:

> Com esse propósito é que Freire não se cansava de falar da importância da coerência entre a teoria e a prática, no valor da crítica e da autocrítica para a educação problematizadora, no desafio do pensamento dialético e, acima de tudo, na radicalidade do diálogo [...] (Zitkoski, 2019, p. 364).

Observamos, então, que os educandos identificaram, como demonstração de racismo e preconceito, a reprodução de falas opressoras estereotipadas, como: "[...] todo mundo da favela é ladrão. Só porque é negro, é bandido". A partir disso, procuramos reiterar para os educandos que essa manifestação determinista

e opressiva de caracterizar esses sujeitos é uma forma de roubar a humanidade deles, impedindo que exerçam a sua vocação ontológica de "ser mais":

> O que quero dizer é o seguinte: que alguém se torne machista, racista, classista, sei lá o quê, mas se assuma como transgressor da natureza humana. Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar (Freire, 1996, p. 60).

Nesse sentido, a aproximação com casos semelhantes – como no exemplo citado pela educanda Ane: "A garotinha que estava viajando com os pais e acabou morrendo porque acharam que ouviram um disparo vindo do carro" – demonstra que as associações desencadeadas dialogam com a injustiça sofrida tanto com o personagem fictício Amaro quanto com a vítima da reportagem, Rodrigo Alexandre da Silva Serrano, pois nenhum deles teve chances de defesa, sendo vítimas da incompetência policial e do preconceito.

Tal educanda, ao estabelecer essa relação com os casos de racismo, demonstrou a sua condição histórica no mundo e com o mundo, atravessada por episódios dessa natureza que remetem à opressão, comumente banalizados socialmente. Na sequência, a aluna Estela desnudou a origem dos processos de silenciamento de grupos periféricos como sendo uma marca deixada pela escravização:

> Pesquisadora: Silenciar o quê? O que estão dizendo que eles querem silenciar?
>
> Ane: Eles estão querendo silenciar a verdade.
>
> Estela: Estão lutando contra o preconceito e [para terem as] mesmas oportunidades das pessoas ditas normais, pessoas ditas cultas têm e eles não.
>
> Ane: É o que Camila disse: se for um político, *não seriam vistos como marginais.*
>
> Estela: É a escravidão também. É uma marca deixada pela escravidão.

Diante disso, observamos o desvelamento, expresso nesse diálogo, das injustiças sofridas pelos oprimidos e a camada de privilégios que certos grupos possuem na sociedade, e esse diálogo nos levou ao questionamento dessa tal hegemonia. Isso só é possível por intermédio de uma comunicação emancipatória que contribui para uma leitura de mundo que permita compreender a realidade opressora e questioná-la. Não apenas isso, mas possibilita também que esses sujeitos se vejam como interventores nesse processo, pois:

> A percepção ingênua ou mágica da realidade da qual resultava a postura fatalista cede seu lugar a uma percepção que é capaz de perceber-se. E porque é capaz de perceber-se enquanto percebe a realidade que lhe parecia em si inexorável, é capaz de objetivá-la. Desta forma, aprofundando a tomada de consciência da situação, os homens se "apropriam" dela como realidade histórica, por isto mesmo, capaz de ser transformada por eles. O fatalismo cede, então, seu lugar ao ímpeto de transformação e de busca, de que os homens se sentem sujeitos (Freire, 2021, p. 104).

Para reforçar a capacidade crítica, os educandos foram questionados sobre o que ocorreria se os oprimidos não tivessem seu direito à palavra negado. A resposta foi a seguinte:

> Pesquisadora: [...] "Dar voz" a essas pessoas marginalizadas pode causar o quê?
>
> Ane: Uma revolta.
>
> Estela: Mudar a economia.
>
> Pesquisadora: Para não denunciar esse vexame que é massacrar parte da população, ao deixá-los sem acesso à educação digna, sem acesso à saúde, sem acesso a trabalhos dignos.Então, esse silenciamento intencional causado pelo sistema é para que essas vozes não sejam ouvidas e as maldades e as mazelas cometidas por esse sistema não sejam denunciadas e não haja uma revolta.
>
> Camila: É porque a mídia gera um silenciamento manipulado, é porque antes era só silenciamento, era simplesmente não deixar. Tudo que eles podem fazer para não [deixar] aparecer isso na mídia, essas revoluções, essas pessoas que estão se levantando [...], tudo eles vão fazer. Quando isso chega às mídias, eles manipulam

> como eles podem essa visão, "ah, isso coisa de marginal, coisa de vândalo, de ladrão". É o que eles pensam sobre esse movimento.

Por meio desse diálogo, observamos a inserção crítica desses sujeitos a partir da percepção de uma mídia manipuladora que serve de sustentação para o sistema opressor e das projeções de "revolta" e "mudança na economia"; a partir da libertação do oprimido. É por esse tipo de compreensão que pensar criticamente pode ser considerado por alguns como anarquia, uma vez que os efeitos são revolucionários, fazendo com que o sujeito queira mover-se do lugar de passividade imposto pela opressão e se torne capaz de lutar contra o sistema diante da emancipação de sua consciência.

Com o conjunto dessas reflexões, compreendemos a potencialidade da literatura marginal no ensino de literatura como forma de desenvolver a reflexão crítica acerca do fenômeno social do "racismo" ou outras formas de preconceito e discriminação, tendo como base a dialogicidade freireana.

3.2.3 O preconceito linguístico

O diálogo sobre o fenômeno do "preconceito linguístico" surgiu a partir da leitura de fragmentos dos textos de Carolina Maria de Jesus e de Ferréz:

> Pesquisadora: Isso aqui [fazendo referência à linguagem usada nos textos], gente, era inadmissível até pouco tempo atrás. Livros serem publicados com trechos com uma linguagem que foge à norma culta. E ficamos presos a essa tal norma culta e não apreciamos todas as outras formas de manifestação da l*íngua. Quantos têm preconceitos com essa forma que está aqui? [Apontando para os textos]. Estamos falando ainda de marginalidade e das pessoas que são colocadas à margem também pelo preconceito linguístico. Observando o texto de Carolina Maria de Jesus, a gente observa vários desvios da norma*-padrão, o que faz com que essa literatura seja considerada uma subliteratura por alguns. Entendem?
>
> [...]
>
> Estela: Qual o sentido do preconceito linguístico na literatura escrita? Porque eu vejo o preconceito linguístico,

por exemplo, no sotaque. Tem gente que tem problema com sotaque nordestino, por exemplo.

Pesquisadora: Mas algumas formas de falar aqui [apontando para o texto de Ferréz], por exemplo, "Cê *tá ligado", o "*cê" aqui foge à norma-padrão da gramática, certo? Quem usa uma linguagem assim, muitas vezes, é vítima de preconceito.

Estela: Mas é o jeito certo de escrever, não é preconceito [referindo-se *à* norma-padrão].

Pesquisadora: Precisamos questionar o que é certo, quem é que diz o que é certo e por que isso está sendo colocado como certo.

Estela: Porque é a língua brasileira.

Pesquisadora: Mas a língua brasileira é diversa, então quem padronizou isso? Quem diz para gente o que é certo e o que é errado na maneira que usamos a *língua e por quê? Porque, olha só, a partir do momento em que essa pessoa [referindo-se à Carolina Maria de Jesus], com todo esse talento literário*, com toda essa dimensão e essa sensibilidade, é excluída porque não segue a norma-padrão, isso consiste em injustiça e preconceito.

Estela: Sim, mas essa parte do texto de Carolina tem erros ortográficos. Eu não acho certo excluir isso da literatura, isso é literatura, isso tem que ser divulgado. Mas, por exemplo, quando isso se transforma em livro e vai para a escola, não seria "maguá-lo" [referindo-se ao texto de Carolina]. Quando for divulgar isso para as escolas, precisam consertar esses erros.

Pesquisadora: Isso aqui é uma manifestação de Carolina e de sua subjetividade e da linguagem dessa mulher e do lugar que ela ocupa. [...] Violar como uma pessoa se manifesta para adequá-la a algo não seria uma forma de exclusão? E manter isso não seria manter a identidade da Carolina Maria de Jesus?

Estela: Mas, sei lá, a leitura é muito importante para uma criança do Fundamental, porque ela está na fase de construir pensamentos e, se pegar um livro desse, não seria um livro bom, cheio de erros ortográficos.

Pesquisadora: Mas aí, olha que interessante, porque nós temos que ensinar não só para as crianças do Ensino

> Fundamental, mas para todos e todas que não podemos excluir nenhuma forma de manifestação de linguagem. Que existe aquela norma padronizada, mas também existem outras variantes e todas têm a sua importância[...]. E a norma-padrão não é melhor do que nenhuma outra variante e todas as manifestações da linguagem devem ser valorizadas da mesma forma [...]. Dentro disso que estamos falando, é importante lembrar de que se tratava de um diário também, então tem muita pessoalidade, muita subjetividade. Então, eliminar tudo isso para colocar dentro de um padrão é perder a essência também.
>
> Estela: Estaria eliminando a essência dela. Entendi, entendi.

Tal diálogo evidencia alguns pontos importantes que atravessam o preconceito linguístico na sociedade brasileira, que não está limitado nem a esse diálogo e nem às obras ou aos autores discutidos na oficina, mas são reveladores de uma estrutura social discriminatória que rechaça a diferença. Nessa perspectiva, a educanda Estela nos remeteu a uma discussão ainda presente na crítica literária brasileira, no que se refere aos textos de Carolina Maria de Jesus, sobre manter ou não os "desvios" da norma-padrão nas reedições de seus livros.

Parte da crítica literária, segundo Rebinski (2021),[33] que apoia a adequação à gramática normativa, defende que não se deve diferenciar Carolina de outros grandes escritores, mantendo o *status* de "escritora favelada" por conta de sua "inadequação" à escrita, pois seria uma forma de discriminá-la, desviando o olhar do leitor da singularidade de sua obra.

Nesse sentido, o *Jornal Rascunho de Literatura do Brasil,* em 2021, após o lançamento de novas edições em dois volumes do livro *Casa de alvenaria* (2021), pela Companhia das Letras, repercutiu a polêmica ao trazer trechos das manifestações nas redes sociais da professora e crítica literária Regina Dalcastagnè, do Departamento de Teoria Literária da Universidade de Brasília (UnB), em que ela critica a decisão da editora de manter os textos em sua forma original, pois, de acordo com a pesquisadora, isso é "reduzir Carolina Maria de Jesus à sua baixa escolaridade":

33 REBINSKI, L. **Novas edições reacendem polêmicas sobre Carolina Maria de Jesus**. 2021, Curitiba-PR.https://rascunho.com.br/noticias/novas-edicoes-reascendem-polemicas-sobre-carolina-maria-de-jesus/. Acesso em: 18 jan. 2024.

> "Ela deixa de ser reconhecida como a grande escritora que foi para permanecer, sempre, como a figura exótica: a favelada que escrevia", diz [Dalcastagnè]. "Os escritores oriundos da elite sempre têm seus textos revisados por profissionais antes da publicação. Por que a obra de Carolina não merece este cuidado? Por que o erro de ortografia do jornalista ou do diplomata é considerado apenas isto, um erro, que pode e deve ser corrigido, enquanto o erro de Carolina é considerado o elemento central de sua obra?" (Dalcastagnè, 2021 *apud* Rebinski, 2021).

Em contrapartida a esse posicionamento, Conceição Evaristo e Vera Eunice de Jesus[34] expuseram, no prefácio da nova edição do livro *Casa de alvenaria* (2021), justamente a intencionalidade ao manter a escrita original de Carolina. Dessa forma, os discursos que tentam modificar a escrita de Carolina Maria de Jesus, porque expressa a sua condição sócio-histórica, podem ser considerados um ato proibitivo da escrita de Carolina "pode ser".

Nesse sentido, o discurso desumanizante e preconceituoso de que a preservação dos "erros" ortográficos de Carolina Maria de Jesus a reduziria a uma "favelada que escrevia" demonstra a tentativa de negar a "boniteza"[35] que trazem as suas palavras, pois a escrita de Carolina de Jesus é resistência, é a força da mulher negra e, sim, favelada. Isso não a reduz; apenas revela o cinismo do sistema social opressor que lança os sujeitos à marginalidade e depois tentar ocultar isso.

Portanto, não se pode negar o viés ideológico por trás dessa cristalização do "que é certo" e do que tem sido chamado de desvio ou erro. Basta observar que, mesmo a linguística discutindo a heterogeneidade da linguagem há décadas, ainda há aqueles que procuram "consertar os erros" e "corrigir as inadequações" de quem não segue a prescrição da norma-padrão, perpetuando a dicotomia discriminatória entre certo e errado.

Em outro momento, acerca do texto de Sergio Vaz, *A fina flor da malandragem* (2020), duas educandas fizeram os seguintes comentários:

34 Filha de Carolina Maria de Jesus.

35 Palavra comumente usada por Paulo Freire para expressar a junção entre ética e estética (Rendin, 2019, p. 72).

> Leila: Uma linguagem fácil de entender.
>
> Camila: Uma linguagem considerada marginal. Meu pai fala isso inclusive, "Tá falando igual bandido", quando eu falo "mano" ou algo do tipo.

Esse tipo de preconceito é tão naturalizado que dificilmente nos perguntamos a quem serve essa marginalização dos "inadequados", pois a ideologia por trás dessas verdades absolutizadas distorcem as reais fontes de opressão. Desse modo, falas como: "*é assim porque é o certo*" reproduzem a "[...] ideologia fatalista dominante, que estimula a imobilidade dos oprimidos e sua acomodação à realidade injusta, necessária ao movimento dos dominadores" (Freire, 2000, p. 13).

Nesse sentido, o próprio oprimido, de acordo com Freire (2021), como ser dual, pode abrigar em si o opressor, sendo seu hospedeiro e, desse modo, reproduzir a ideologia dominante que cinde a sociedade, esfacelando-a, por meio de falas estereotipadas e categorizando parte dela como tendo menor valor. Assim, mantêm-se os privilégios de uma minoria:

> [...] a dualidade existencial dos oprimidos que, "hospedando" o opressor cuja "sombra" eles "introjetam", são eles e ao mesmo tempo são o outro. Daí que, quase sempre, enquanto não chegam a localizar o opressor concretamente, como também enquanto não cheguem a ser "consciência para si", assumam atitudes fatalistas em face da situação concreta de opressão em que estão (Freire, 2021, p. 67).

Cabe pontuar que essas contradições devem emergir no processo educativo libertário para que, por intermédio do diálogo, o oprimido conscientize-se e ultrapasse as barreiras a ele impostas pela opressão em direção à transformação social:

> No momento em que uma sociedade vive uma época assim, o próprio irracionalismo mitificador passa a constituir um de seus temas fundamentais, que terá, como seu oposto combatente, a visão crítica e dinâmica da realidade que, empenhando-se em favor do seu desvelamento, desmascara sua mitificação e busca a plena realização da tarefa humana: a permanente transformação da realidade para a libertação dos homens [..] (*ibid.,* p. 129).

Desse modo, a intenção foi problematizar o preconceito linguístico, desvelando-o também como uma maneira de discriminação e marginalização dos sujeitos. Embora muitos ignorem os seus danos devido à domesticação da consciência, endossada pelo academicismo e pela elite separatista, esclarecemos que precisamos nos questionar sempre a quem serve essa exclusão, seja qual for a sua forma de manifestação.

3.3 Diálogo final: último grupo focal

O grupo focal final foi realizado após a aplicação da pesquisa para verificar, depois do contato com a literatura marginal, a potencialidade dessas obras para a criticidade e reflexão dos educandos acerca das temáticas sociais discutidas. Participaram desse encontro os educandos: Mateus, Ane, Camila, Estela, Luciana, Fátima e Cátia. Estando ausente, nesse dia, dois participantes da pesquisa: Wesley e Leila.

> Pesquisadora: Então, pessoal, eu gostaria de saber o que vocês acharam de participar desta pesquisa, de ouvir sobre literatura marginal, de conhecer melhor esses autores e compartilhar isso por meio do *podcast*, por meio de atividades que fogem um pouco ao que vocês estão acostumados.
>
> Ane: Olha, eu gostei bastante do seu intuito de mostrar isso para nós, esse projeto, porque sinceramente eu não conhecia asobras deles, não sabia nem o nome, não sabia nem que existia. Tipo assim, eu me interessei pela história, pela literatura deles. Gostei muito do Adriano Moura. Gostei também do *podcast* de Camila e da Leila de Carolina Maria de Jesus. Então, eu achei interessante para quebrar o silêncio, para também nos ajudar a ter uma outra visão, porque, na nossa mente, já tem uma visão já fixa na cabeça que talvez a pessoa é errada, mas não é.
>
> Pesquisadora: Exatamente! Aproveitando, vocês se lembram que, no início, *nós pegamos palavras que pareciam desconectadas e*, unindo essas palavras, *nós chegamos ao conceito de literatura marginal? Quantas pressuposições negativas nós fizemos a respeito da palavra marginal, né?! E hoje?* A perspectiva de vocês em relação a "marginal" como que está? O que é marginal?

Fátima: O pessoal que foram selecionados para ficarem na margem pela sociedade e que hoje a gente consegue mudar, porque é mostrado muito que a favela é droga, e... sei lá, do lado de falar gritando, de falar xingando, por esse lado da sociedade colocar na cabeça da gente e agora, com a literatura marginal, a gente consegue ver que não é só isso, que não é isso...

Ane: É muito mais.

Fátima: É uma coisa muito mais aprofundada, que a gente mesmo exclui ele da sociedade assim, por falar, pelo modo de agir, por achar que todo mundo que mora na favela é criminoso, é bandido e, muitas das vezes, *não é isso. São um pessoal mais carente, vulnerável, que precisa de ajuda, de alguém chegar e falar assim...*

Ane: Eu quero te escutar!

Fátima: Eu quero te escutar, eu estou aqui para te ajudar!

[...]

Estela: Para mim, foi uma experiência muito incrível. Me mostrou várias outras visões. Eu gostei muito da leitura também. É uma leitura que eu gostei muito de ter contato e foi uma experiência muito incrível fazer o *podcast* também. Eu adorei montar os roteiros e editar também foi muito legal.

[...]

Camila: Foi completamente incrível. Eu me sensibilizei bastante pela autora [Carolina Maria de Jesus] e pela história dela e... ter realmente contato com a literatura marginal, que era algo completamente desconhecido até antes da sua aula, foi, assim, enlouquecedor para minha mente. Porque são, sim, pessoas que estão à margem, são pessoas que são excluídas todos os dias pela sociedade e isso é muito silencioso, isso é muito natural e eu acho que isso tem que ser desmistificado, né?! Porque não são criminosos, não são pessoas que a gente tem que ter medo como se não fossem humanos como a gente. São pessoas que sentem, que t*ê*m direito de fala, que t*ê*m o direito de estar em qualquer lugar com a gente.

Pesquisadora: E sua experiência com Carolina Maria de Jesus?

Camila: Ai, foi um pouco triste. Eu fiquei... eu pensei bastante na conclusão [referindo-se ao *podcast*] e coloquei em pauta o fato – foi o que eu achei – um final triste, uma história com um final triste, algo que a gente não esperava e ela tem a voz dela até hoje e isso é muito incrível. [...]. Mas é muito legal, porque ela tem voz, ele teve voz e teve importância, mesmo que não tenha tido tanta importância quando ela falou, agora teve muita importância, e é de suma importância para a literatura marginal.

Pesquisadora: Como foi sua experiência, Mateus?

Mateus: Foi legal ver algo que eu não conhecia antes e ter uma visão completamente diferente. Eu não imaginava que seria da forma como eu vi. Até fazendo o *podcast* eu vi outras coisas e vi que as pessoas que estão à margem mesmo, foram excluídas da sociedade e não são pessoas ruins que se juntaram num lugar para fazer coisas ruins que nem a gente imaginava.

Pesquisadora: Sim!

Mateus: S*ão só pessoas que se juntaram pelo acaso ou pela sociedade em um lugar.*

[...]

Luciana: Eu achei muito legal a sua iniciativa de mostrar para gente algo que a maioria da turma não conhecia e mostrar um lado diferente do que a sociedade passa para gente ao longo do tempo. Assim, é que a gente cresce principalmente ouvindo muito e vendo, né, na televisão e na internet, sobre as pessoas que moram nas comunidades como pessoas ruins e a gente teve, assim, outra percepção e uma percepção bem melhor, assim, dessas pessoas. Eu achei muito legal. [...] achei muito interessante os autores que a gente viu também, é isso.

Pesquisadora: E alguns textos desses que a gente viu chamaram a atenção de vocês?

Camila: Acho que a última citação de Carolina Maria de Jesus que eu coloquei no *podcast*, dela falando sobre a escrita, mesmo sem saber, ela fala exatamente da literatura marginal; que. seja o que Deus quiser, ela escreveu só a verdade. É a realidade que foi retratada, só que silenciosamente.

> Fátima: A citação também de Ferréz que "a literatura é egoísta demais para se dividir com o crime". A gente ficou bem impactado, a gente pensou em colocar isso porque realmente nós somos todos iguais, entendeu?
>
> Cátia: Gostei da gravação do *podcast*.
>
> Pesquisadora: Além do *podcast*, algum texto te impactou?
>
> Cátia: Não exatamente o texto, mas eu gostei de ter conhecido o Ferréz. Eu não tinha conhecimento, mas eu gostei muito de lê e foi bom ter conhecido.
>
> Fátima: Eu gostei muito da experiência, porque você mostrou para a gente o outro lado também e sair da rotina. E fazer coisa nova também, a gente fez coisa que a gente nunca fez, sair da rotina. A gente nunca fez um *podcast*, agora a gente já fez e também saber sobre eles, os autores.

Com esse diálogo final, os educandos relataram mudanças importantes em suas percepções acerca dos fenômenos sociais que envolvem a exclusão a partir do contato com a literatura marginal. Nesse sentido, destacamos algumas em que os educandos evidenciaram mais pontualmente essas mudanças:

Quadro 5 – Relatos dos educandos
acerca das mudanças de percepções (continua)

[...] Então, eu achei interessante para quebrar o silêncio, para também nos ajudar **a ter uma outra visão**, porque, na nossa mente, *já tem uma visão já fixa na cabeça que talvez a pessoa é errada, mas não é. (Ane)*
[...] por esse lado da sociedade colocar na cabeça da gente [referindo-se ao discurso hegemônico] e agora, com a literatura marginal, **a gente consegue ver que não é só isso**, que não é isso [...] (Fátima)
[...]Para mim, foi uma experiência muito incrível. **Me mostrou várias outras visões.** (Estela)
[...]ter realmente contato com a literatura marginal, que era algo completamente desconhecido até antes da sua aula, **foi, assim, enlouquecedor para minha mente, porque são, sim, pessoas que estão à margem**, são pessoas que são excluídas todos os dias pela sociedade e isso é muito silencioso, isso é muito natural e eu acho que isso tem que ser desmistificado, né?! (Camila)

Quadro 5 – Relatos dos educandos
acerca das mudanças de percepções (conclusão)

[...] é uma coisa muito mais aprofundada, que a gente mesmo exclui ele da sociedade, assim, por falar, pelo modo de agir, **por achar que todo mundo que mora na favela é criminoso, é bandido e, muitas das vezes não é isso.** S*ão um pessoal mais carente, vulnerável, que precisa de ajuda[...] "(Fátima)*
[...] Eu achei muito legal a sua iniciativa de mostrar para gente algo que a maioria da turma não conhecia **e mostrar um lado diferente do que a sociedade passa para gente ao longo do tempo.** Assim, é que a gente cresce principalmente ouvindo muito e vendo, né, na televisão e na internet sobre as pessoas que moram nas comunidades como pessoas ruins e a gente teve, assim, **outra percepção e uma percepção bem melhor**, assim, dessas pessoas. (Luciana)

Fonte: Elaboração própria.

Desse modo, entendemos que a utilização da abordagem dialógica e problematizadora freireana aliada à literatura marginal foi fundamental para a superação, por meio da *práxis*, de percepções estereotipadas em direção à emancipação das consciências dos sujeitos participantes dessa pesquisa.

Considerações finais

> Ao defendermos um permanente esforço de reflexão dos oprimidos sobre suas condições concretas, não estamos pretendendo um jogo divertido em nível puramente intelectual. Estamos convencidos, pelo contrário, de que a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática.
>
> (Paulo Freire, 2021, p. 73)

Temos a compreensão de que, ao trilharmos o caminho da pedagogia libertadora freireana, andamos na contramão de grande parte das propostas educacionais contemporâneas, as quais não privilegiam a formação crítica do sujeito, mas, lamentavelmente, favorecem a manutenção das estruturas sociais ao "capacitarem" os educandos para servirem aos ideais neoliberais.

Nesse sentido, intentamos mostrar que é possível vivenciar uma abordagem educacional que priorize a emancipação do pensamento e que, ao mesmo tempo, desnude as intenções do neoliberalismo na educação. Tal ideologia busca, por meio de discursos falaciosos de uma pseudocriticidade, a formação de "mão de obra" e a docilização das mentes, a fim de que os sujeitos respondam às demandas práticas do mercado sem que precisem raciocinar holisticamente sobre essas ações e sobre seus possíveis desdobramentos para a sociedade.

Por esse motivo, não podemos ser indiferentes às violências a que são submetidos esses educandos cotidianamente, refletidas por intermédio do

processo de desumanização dos sujeitos, que interfere em suas subjetividades para o controle social ao implantar neles uma perspectiva fatalista que nega a possibilidade de reflexão sobre um mundo diferente do que lhes é dado por esse sistema opressor. Assim, impedem-lhes o cumprimento da vocação ontológica de "ser mais".

Por isso, acreditamos e defendemos que os princípios baseados na dialogicidade freireana se mostram favoráveis à superação da mecanização na organização programática dos conteúdos de ensino, evitando a perpetuação da alienação ao apresentar uma proposta que seja contextualizada com a realidade e que favoreça a formação crítica do sujeito por intermédio de uma educação libertadora.

Diante disso, de forma resumida, podemos dizer que todo esforço da investigação que deu origem a este livro consistiu na busca por aliar a perspectiva crítico-problematizadora freireana ao ensino de literatura para poder identificar os efeitos da literatura marginal, a partir da abordagem dialógica freireana, na forma como os educandos percebiam os fenômenos sociais de exclusão no seu cotidiano, a fim de que fosse verificada a potencialidade dessas obras para o aumento da criticidade e reflexão desses sujeitos.

Nesse viés, em termos de discussões teóricas importantes e do que entendemos como possíveis contribuições deste trabalho para futuras análises, podemos mencionar a compreensão ampliada do que é a literatura marginal, já que foi compreendida para além de produções realizadas por grupos sociais pertencentes às periferias geográficas, mas também contemplando as periferias simbólicas, tendo em comum o engajamento em lutas político-sociais, a procura por dissipar o silenciamento e a luta para "dar voz" a minorias invisibilizadas pelo sistema. Logo, utilizamos uma compreensão abrangente de literatura marginal, a qual considera as diferentes categorias de exclusão, sejam elas sociais, econômicas, raciais, de gênero ou outras.

Também nos propusemos uma aproximação crítica com a tecnologia não feita para sanar a angústia da modernidade por metodologias que a incluam como um mero acessório, mas para ser integrada partir da pertinência e da relevância para o processo de ensino e aprendizagem, não por prescrição e muito menos desvinculada da criticidade.

Nesse viés, anunciamos o *podcast* para além de uma ferramenta tecnológica ou suporte digital, mas como um gênero textual discursivo, o qual pode ser

usado para potencializar as aprendizagens devido à possibilidade de mobilizar cooperação, autonomia, criatividade e reflexão. Logo, mesmo em condições distantes do ideal – como foi o nosso caso na aplicação da oficina –, foi possível utilizar essa tecnologia como um meio (e não um fim) para a apropriação dos educandos das discussões levantadas.

Diante disso, ao trazer o breve relato da oficina, intentamos mostrar apenas um testemunho diante das inúmeras possibilidades de construção de práticas educativas que busquem o diálogo como centralidade e que permitam que os educandos reflitam sobre suas próprias vidas e a vida em sociedade.

Desse modo, esperamos auxiliar educadores e educadoras que, ao se apropriarem da oficina pedagógica que disponibilizamos (portal Educapes),[36] tenham autonomia para transformá-la e aperfeiçoá-la, a fim de que venha a contemplar cada realidade em que será aplicada, ou apenas utilizá-la como inspiração para elaboração de projetos que denunciem a opressão, mas sem deixar de anunciar formas de transformação da sociedade.

Como testemunho das experiências que tivemos com a pedagogia emancipatória freireana, não apenas por intermédio de especulações teóricas, podemos dizer que a *práxis* libertadora, por meio das provocações feitas diante dos fatos dados como absolutos, proporcionam aos educandos mudanças de perspectiva e superação da situação de alienação e os coloca em direção à emancipação de suas consciências, corroborando o aprofundamento crítico-reflexivo dos educandos.

Por fim, queremos convocar todos os leitores a sempre pensarem na educação como prática da liberdade e refletirem acerca das ações educativas que fundamentam esse princípio, uma vez que essas ações devem ser instrumentos de luta e resistência contra a ideologia opressora dominante; que não se limitam a ser palco para narrações de conteúdo, mas buscam a ação-reflexão constante para a transformação social por meio de ações coletivas construídas no diálogo.

36 Link para acesso ao site do MPET: https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/432967.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BIANCO, N. Aprendizagem por rádio. *In*: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (org.). **Educação a distância:** o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

BRASIL. **Lei nº 9.394,de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 3 set 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Documento Orientador de APCN.** Área 46: Ensino. Brasília: MEC, CAPES, 2019. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ensino1.pdf. Acesso em: 3 set. 2022.

BOUFLEUER, J. P. Cognoscente. *In*: STRECK, R. S; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

CANDAU, V. Educação em direitos humanos: questões pedagógicas. *In*: BITTAR, Eduardo (org.). **Educação e metodologia para os direitos humanos.**1. ed. São Paulo: QuartierLatin, 2008. p. 285-298.

CASTRO, O. M. Descrição e funcionalidade: o caso do gênero textual instrucional. **Interdisciplinar –** Revista de Estudos em Língua e Literatura, v. 17, p.23-26, 2013. Disponível em: https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/1329. Acesso em: 3set. 2022.

CODINA, L. **Revisiones bibliográficas sistematizadas**: Procedimientosgeneralesy Framework para Ciencias Humanas y Sociales. 2018. 87 f. Dissertação (Máster UniversitarioenComunicación Social) – Departamento de Comunicación,Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, 2018. Disponível em: https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/34497/Codina_revisiones.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 2 fev. 2023.

CRUZ, S. O *podcast* no ensino básico. *In:* CARVALHO, A. A. A. (org.). **Actas do Encontro sobre *Podcasts*.** Braga: CIEd, 2009. Disponível em: https://core.ac.uk/download/pdf/55610774.pdf#page=67. Acesso em: 21 jan. 2023.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. C. A. **Ensino de ciências:** fundamentos e métodos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERRÉZ. **Capão pecado.** 6. ed. São Paulo: Companhia das letras, 2020.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir:** história da violência nas prisões. Tradução: Raquel Ramalhete. 27. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1983.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1984.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** 40. ed. São Paulo: Paz &Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. 1. ed. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 79. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta.** 11.ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.) **Métodos de Pesquisa.**1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: Desafios metodológicos. **Paidéia**, Bahia, v. 12, n. 24, p. 149-161. Disponível em: https://www.scielo.br/j/paideia/a/8zzDgMmCBnBJxNvfk7qKQRF/?lang=pt#. Acesso em: 9 jan. 2023.

GUERRA. P.; GODOY, M. C de; BARROS, P. M de. Visões à margem e além-mar: A literatura marginal brasileira na perspectiva de Heloísa Buarque de Hollanda e de Francisco Topa. **Travessias**, Cascavel, v. 14, n. 2, p. 7-14, 2020. Disponível em: https://hdl.handle.net/10216/128985. Acesso em: 29 ago. 2022.

HOLLANDA, H. B. de. **Onde é que eu estou?** 1. ed. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019.

JESUS, C. M. de. **Casa de Alvenaria**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

JESUS, C. M. de. **Quarto de despejo**: Diário de uma favelada. 1. ed. São Paulo: Ática, 2020.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa:** neoliberalismo em ataque ao ensino público. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIMA. V. A de. **Paulo Freire:** A prática da liberdade para além da alfabetização. 1. ed. São Paulo: Autêntica, 2021.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1530-1555, 2014. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666/15916. Acesso em: 21 abr. 2022.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOURA, A. **Invisíveis**. 1. ed. São Paulo: Editora Patuá, 2020.

MOURA, C. PM confunde guarda-chuva com fuzil e mata garçom no Rio, afirmam testemunhas. **El País**, Rio de Janeiro, 19 set. 2018, Seção Brasil. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/09/19/politica/1537367458_048104.html. Acesso em: 26 jan. 2023.

MEDEIROS, M.S.D. Podcasting: produção descentralizada de conteúdo sonoro. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 28., 2005. Rio de Janeiro. Anais**[...]**. São Paulo: Intercom, 2005. p. 1-11. Disponível em: http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/84071885084469832222151638470992010359.pdf. Acesso em: 20 jan. 2023.

MENDES, N. BNCC e o professor de literatura: água que corre entre pedras. **Revista Teias**. v. 21, n. 63, p. 133-144, 2020. DOI: 10.12957/teias.%Y.53725. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/download/53725/36127. Acesso em: 22 out. 2022.

MOSANER, E. **Arte-educação:** leitura de obras e elaboração de propostas poéticas a partir do acervo da pinacoteca do estado de São Paulo. 2008. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Faculdade de Educação, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2008. Disponível em: http://dspace.mackenzie.br/handle/10899/24933. Acesso em: 22 de set. 2022.

NASCIMENTO, É. P. **Literatura marginal:** os escritores de periferia entram em cena. 2006. 221 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-03092007-133929/publico/TESE_ERICA_PECANHA_NASCIMENTO.pdf. Acesso em: 29 ago. 2022.

OLIVEIRA, I. A. A dialogicidade na educação de Paulo Freire e na prática de ensino de filosofia com crianças. **Movimento**–Revista de Educação, Niterói, n.7, p. 228-253, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/328819079_A_DIALOGICIDADE_NA_EDUCACAO_DE_PAULO_FREIRE_E_NA_PRATICA_DO_ENSINO_DE_FILOSOFIA_COM_CRIANCAS. Acesso em: 4 dez. 2023.

OSOWSKI. C. I. Situações limites. *In*: STRECK, R. S; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

PATROCÍNIO, P. R. T. A volta da realidade das margens. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n. 39, p. 57-76, 2012a. Disponível em: https://www.scielo.br/j/elbc/a/xVRyrQdqGHKxbPwNVFVn8fh/?format=html#. Acesso em: 05 set. 2022.

PATROCÍNIO, P. R. T. **Escritos à margem:** a presença de autores da periferia na cena literária brasileira. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2012b.

PAVIANI, N. M. S; FONTANA, N. M. Oficinas Pedagógicas: relato de uma experiência, **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 14, n. 2, maio/ago. 2009. Disponível em: https://www.anpof.org.br/periodicos/conjectura-filosofia-e-educacao/leitura/692/25305. Acesso em: 09 set. 2022.

PENNA, J. C. Margem entrevista. *In*: TENINA, L.; MEDEIROS, M.; PEÇANHA, E. (org.). **Polifonias Marginais**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2015.

RENDIN, E. Boniteza. *In*: STRECK, R. S; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

RIBEIRO, D. Sobre o óbvio.*In:* RIBEIRO, D. **Ensaios insólitos**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986. Edição esgotada. Disponível em: http://www.biolinguagem.com/ling_cog_cult/ribeiro_1986_sobreoobvio.pdf. Acesso em: 20 jan. 2024

RIBEIRO, A. E. **Escrever, hoje:** palavra, imagem e tecnologias educacionais na educação. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

TENINA, L.; MEDEIROS, M.; PEÇANHA, E; HAPKE, I. **Polifonias Marginais**.1. ed. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2015.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

VAZ. S. **Literatura, pão e poesia:** Histórias de um povo lindo e inteligente. 2. ed. São Paulo: Global Editora, 2020.

VILLARTA-NEDER, M. A.; FERREIRA H. M. O podcast como gênero discursivo: oralidade e multissemiose aquém e além da sala de aula. **Letras**. Santa Maria, n.1, p. 35-55, 2020. DOI: https://doi.org/10.5902/2176148539579. Disponível em:https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/39579. Acesso em: 10 jan. 2023.

VIEIRA, E; VOLQUIND, L. **Oficinas de ensino:** O quê? Por quê? Como?. 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

ZITKOSKI, J. J. Pensar certo. *In*: STRECK, R. S; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

Copyright © 2024 Encontrografia Editora.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total
desta obra sem a expressa autorização da editora.

Entre as múltiplas funções que a leitura literária pode desempenhar entre os indivíduos, e particularmente entre jovens leitores, está a função social. Além de traduzir as relações e dinâmicas da realidade, a literatura também pode intervir de forma mais pragmática, informando, conscientizando, alterando modos de ver e perceber o entorno social. Consequentemente, pode estabelecer outras práxis pedagógicas. Nesse sentido, *Literatura marginal, dialogicidade freireana e podcast*, pesquisa desenvolvida no âmbito acadêmico de um mestrado profissional, volta-se para as lacunas da Educação Básica, conferindo novos sentidos à formação cidadã, a partir tanto do contato com uma produção literária que rasura o cânone escolar quanto do uso do podcast como um novo gênero textual digital. A pesquisa apresentada neste livro faz ecoar o que já bem dizem os versos de Cecília Meireles: "Ai, palavras, ai, palavras,/ que estranha potência, a vossa (...) Todo o sentido da vida/ principia à vossa porta."

Analice Martins

Doutora em Literatura Brasileira Contemporânea

Profª titular do IFF campus Campos Centro

ISBN: 978-65-5456-091-7

encontrografia

encontrografia.com
www.facebook.com/Encontrografia-Editora
www.instagram.com/encontrografiaeditora
www.twitter.com/encontrografia