



ISSN: 1983-8379

Referências literárias e produção poético-musical de jovens de periferia: o que leem e dizem os que não leem e dizem

Aloísio Marioni Abib¹

RESUMO: O presente trabalho intenta discutir as referências literárias extraescolares de jovens estudantes (ou recém egressos) de Ensino Médio, bem como as relações com as aulas de Literatura e com o cânone literário escolar e baseia-se em trabalho de pesquisa por nós realizado durante a pós-graduação *latu sensu*. Com essa investigação, almeja-se, além fornecer subsídios para a formulação de projetos didático-pedagógicos, conhecer as manifestações culturais desses jovens, suas temáticas e formas.

Palavras-chave letramento literário, ensino de literatura, cânone literário escolar, poesia musical de jovens de periferia..

ABSTRACT: This paper aims to discuss the literary references of extracurricular young students (newly-graduated) High School, as well as their relations with literature class and the literary canon and this work it's based on research works administrated by us during the *latu sensu* post-graduation. With this investigation, we aim, provide subsidies for the formulation of didactic-pedagogic projects, get to know their cultural manifestations, thematic and forms.

Key-words: literacy , literature teaching, school literary canon, musical poetry of young periphery.

Introdução

Em nossa prática tanto em cursos pré-vestibulares comunitários quanto em preparatórios para concursos públicos, sempre chamou-nos a atenção o fato de que tanto a Língua Portuguesa quanto a Literatura serem consideradas por parcela significativa dos alunos disciplinas difíceis e enfadonhas.

Discorrendo sobre o tema em trabalho recentemente publicado, a professora Ivanda Martins ressalta que:

¹ Mestrando em Estudos Literários, UFJF.



ISSN: 1983-8379

A relação entre literatura e escola apresenta-se, normalmente, marcada por concepções estigmatizadas sobre o fenômeno literário, concepções subjacentes aos materiais didáticos e paradidáticos, bem como à prática pedagógica dos professores. Sentimos a necessidade de refletir sobre essas noções estereotipadas, verdadeiros mitos que orientam o trabalho com a literatura em sala de aula. Estamos considerando a noção de mito de acordo com a abordagem de Bagno (2001), em seu livro *A dramática da língua portuguesa*. Para o autor, o mito tende para o provérbio, é formado pelo chavão de natureza acrítica que, repetido à exaustão, se torna pura metalinguagem. (MARTINS, 2006, p. 92)

Segundo a autora, tais mitos seriam, principalmente:

- Literatura é muito difícil;
- É preciso ler obras literárias para escrever bem;
- A linguagem literária é marcada pela especificidade.

A pesquisa que deu origem ao presente trabalho intentou investigar os conhecimentos literários que os alunos de Ensino Médio (EM) de um bairro de periferia de Juiz de Fora trazem consigo para a escola, bem como as relações que mantêm com o Cânone literário escolar (CLE) e com as aulas de Literatura que tiveram no EM. Desse ponto de vista, fugiu ao seu escopo discutir todos esses "mitos", mas cremos que, principalmente, o primeiro deles se liga diretamente às relações que os alunos pesquisados mantiveram, durante o EM, com a disciplina Literatura. Com efeito, vimos em entrevista que se fez com um grupo de jovens do bairro Grama, da periferia de Juiz de Fora, que as aulas de literatura, quando havia, não despertavam interesse maior, que os textos dados a estudo eram considerados, as mais das vezes, enfadonhos e desprovidos de sentido, e que a leitura de fragmentos do CLE se dava apenas tendo em vista as listas de livros dos programas do vestibular da Universidade Federal de Juiz de Fora. Algo que não se entende, que parece enfadonho e desprovido de significado pode ser de fácil ou prazeroso aprendizado?

E o que teria então a ver com tal discussão conhecer o que os alunos de EM de uma escola pública de periferia levavam consigo ao ingressar no EM? Qual a importância de se conhecer quais foram suas referências literárias (se existiram)? As respostas a essas questões se relacionam à razão de ser da pesquisa então efetuada como parte de um curso de pós-graduação *latu sensu* e persiste, agora, motivando a ampliação da investigação e o aprofundamento das análises.



ISSN: 1983-8379

Entendemos que conhecer quem é o nosso aluno é o primeiro passo para se elaborar um projeto pedagógico de ensino-aprendizagem consistente. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, o ensino de língua portuguesa:

... hoje, busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizados nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho. (Orientações Curriculares para o Ensino Médio 2006, p. 52)

Porém, para que tais objetivos sejam alcançados, faz-se necessário, em nosso entender, conhecer o contexto sociocultural do aluno, a fim de que se possa estabelecer aquilo que Paulo Freire chamou de "dialogicidade" (FREIRE, 1987, p. 77-120.). Mas, como indaga-provoca o mestre,

Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim?

Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros "isto", em quem não reconheço outros eu?

Como posso dialogar, se me sinto participante de um gueto de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são "essa gente", ou são nativos inferiores?

Como posso dialogar, se parto de que a pronúncia do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar?

Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela? (FREIRE, 1987, p. 80-81.).

Percebe-se que, sem "jamais" reconhecer a contribuição do outro, sem procurar conhecer e valorizar a "pronúncia do mundo" e considerando-se um ser à parte, proprietário da verdade, não se pode pensar em atividades de ensino-aprendizagem que levem à formação de um leitor crítico e apto a, por seus próprios pés, mãos e boca, interagir com o mundo e a desenvolver-se como pessoa, como salienta em seu projeto de país a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205.

Assim, para que o diálogo se estabeleça, necessita-se de, em primeiro lugar, conhecer esse nosso aluno. Nesse sentido, modestamente, procuramos dar alguns subsídios à construção de um projeto pedagógico que vise a alcançar pelo menos alguns daqueles



ISSN: 1983-8379

objetivos explicitados tanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) quanto em nossa Lei Maior.

Em um primeiro estágio, debruçamos-nos sobre um *corpus* limitado, voltando a atenção para um típico bairro da periferia de Juiz de Fora, que mescla características rurais e urbanas. Distanto aproximadamente doze quilômetros do centro da cidade, o Grama é um dos mais antigos povoados de nosso município, mas que se manteve como zona rural até a década de setenta do século passado, quando, na esteira do chamando "milagre econômico", viu sua população crescer e se diversificar. De fato, de uma comunidade formada quase que somente por descendentes de famílias italianas e por descendentes de escravos, o bairro viu-se tomado por uma população de migrantes, vindos, majoritariamente, da própria Zona da Mata de Minas Gerais. Uma população pobre, de origem rural, que veio saciar a necessidade de mão de obra barata na construção civil, no pequeno comércio da cidade e, em menor número, na horticultura do próprio bairro.

Diante de tão variada população, escolhemos trabalhar com um grupo de jovens que pudesse constituir uma pequena, porém representativa, amostra do universo de alunos recém egressos do EM. Os critérios adotados para tal escolha foram:

- Todos residem no bairro desde que nasceram, com exceção do mais velho que para cá veio quando tinha onze anos;
- Todos estudaram pelo menos um ano do EM na escola pública do bairro;
- A renda familiar, à época do EM, não ultrapassava três salários mínimos;
- Com exceção do mais velho deles, nenhum trabalhou enquanto cursava o EM;
- Com exceção do mais velho, todos cursam o Ensino Superior, sendo que um, melhor uma, faz, atualmente, pós graduação;
- Todos atuaram, direta, ou indiretamente na formação de duas bandas de "garagem", cujo letrista principal, já falecido, de certa forma, agiu como catalisador de suas opções culturais.

Sobre essa escolha, fazem-se necessários alguns esclarecimentos. Em um bairro de população majoritariamente operária, em que boa parte dos jovens tem de iniciar-se no mercado de trabalho muito cedo (o autor dessas linhas, por exemplo, começou a trabalhar na lavoura aos dez anos de idade), os jovens escolhidos formam um grupo intermediário entre a

4



ISSN: 1983-8379

pequena elite da comunidade (formada por pequenos comerciantes e agricultores) e a maioria de filhos de trabalhadores de baixa renda. Com efeito, só um deles foi premido a trabalhar na adolescência por ser, junto com um irmão mais novo, arrimo da família. Não por acaso, somente esse terminou o EM em aulas do projeto EJA (Educação de Jovens e Adultos) aos vinte e sete anos de idade e somente ele não ingressou em nenhum curso superior. Os outros, contando com esforços e sacrifícios dos pais, terminaram o EM na idade "certa", estudaram em cursinhos pré-vestibulares e puderam, mesmo que com instrumentos de segunda mão e de qualidade mediana, formar duas "bandas de garagem". Intuímos assim que, se para tais jovens o acesso ao Cânone Literário Escolar (CLE), às bibliotecas, ao teatro, a diversas manifestações musicais foi fragmentário, precário e superficial, o que se pode pensar em relação aos que tiveram de cursar o Ensino Básico à noite, cansados de um longo dia de trabalho e tendo em casa um ambiente familiar onde livros são raridades? Seria preciso uma pesquisa de maior fôlego, certamente, para que tais questionamentos possam ser respondidos. Tal pesquisa, pretendemos que seja agora levada a termo.

Outra questão nos levou a tal escolha refere-se à constituição das "bandas de garagem" mencionadas. A primeira, chamada de "Aneurisma" (referência a uma música do grupo norte-americano Nirvana) nasceu em 2000 como uma espécie de brincadeira de adolescentes, no dizer de um de seus integrantes; a segunda, formada basicamente pelos mesmos jovens, chamou-se "Cadáver Delicado" e surgiu em 2003, já dentro de, se não um projeto, uma intenção de divulgar as músicas do grupo. Dessa última, temos em nosso acervo particular mais de cinquenta canções das quais algumas foram pinçadas a fim de que se pudesse ou não comprovar as pré-hipóteses que nortearam a pesquisa.

Mas por que letras de música? Em recente trabalho sobre a canção brasileira no século XX, Luiz Tatit pontifica:

Se o século XX tivesse proporcionado ao Brasil apenas a configuração de sua canção popular poderia talvez ser criticado por sovينية, mas nunca por mediocridade. Os cem anos foram suficientes para a criação, consolidação e disseminação de uma prática artística que, além de construir a identidade sonora do país, se pôs em sintonia com a tendência mundial de traduzir os conteúdos humanos relevantes em pequenas peças formadas de melodia e letra.

Toda a sociedade brasileira – letrada ou não letrada, prestigiada ou desprestigiada, profissional ou amadora – atuou nesse delineamento de perfil musical... (TATIT, 2004, p. 11)



ISSN: 1983-8379

Em outro trabalho recente, o jornalista Arthur Nestrovski, de certo modo, corrobora essas ideias ao dizer que

A canção popular *tem papel de destaque na cultura brasileira* há mais de um século. O mínimo que se pode dizer é que a canção *é um dos meios através dos quais o País vem inventar e entender a si mesmo*.

Não é fato comum na imensa maioria de outras culturas em que se pratica a canção (sendo a canção em língua inglesa a exceção mais evidente). O próprio gênero "canção popular", como entendido aqui, permanece difícil de definir para quem só guarda referências, por um lado, da canção folclórica, e, por outro, da canção pop comercial. A canção brasileira, em toda a sua variedade, *tem outras pretensões e outro alcance, especialmente no que diz respeito aos vínculos entre poesia e música*, mas isso se dá de modo tão natural que chega a passar despercebido.

(...)

Com toda a influência que a canção exerce sobre os modos de ser e de estar no Brasil, é surpreendente que a bibliografia a respeito não seja muito maior, e que, até hoje, por exemplo, sejam tão poucos os programas universitários dedicados ao assunto. (NESTROVSKI, 2007, p. 7)

Em ambos os textos, os grifos (nossos) vêm ressaltar a concordância deste autor com o importante papel da canção brasileira (seja samba, *rock*, toada, sertaneja, *funk*, etc.) como veículo de transmissão de ideias, sentimentos, frustrações, anseios, bem como, em contrapartida, como influenciadora de comportamentos e atitudes da população brasileira.

Tendo em vista o acima exposto, formulamos as seguintes pré-hipóteses, norteadoras do trabalho:

1. As referências literárias desses jovens buscam-se, predominantemente, em obras de grupos de pop *rock* nacional e de *rock* progressivo estrangeiro bem como por obras de alguns poucos compositores-intérpretes da MPB e do samba de "raiz";
2. ambiente familiar não é propiciador de experiências de leitura na medida que esses jovens são, em sua maioria, filhos de pessoas sem costume ou gosto pela leitura de obras literárias;
3. conhecimento do cânone oficial é fragmentário e baseia-se, principalmente, nas leituras escolares baseadas em livros didáticos;
4. As aulas de Literatura não foram consideradas atrativas e não se prestaram a desenvolver as competências elencadas nos PCN nem tiveram papel fundamental no desenvolvimento do gosto pela leitura.



ISSN: 1983-8379

Nosso objetivo evidente foi, e continua sendo, conhecer o referencial ou a "bagagem" literária de uma parcela dos alunos do EM, bem como as relações que mantêm com o CLE. Como foi dito antes, tal conhecimento parece-nos condição fundamental para a construção de um projeto didático que vise a alcançar alguns dos objetivos propostos tanto nos PCN quanto em nossa Carta Magna.

1. Algumas palavras sobre o Cânone Literário Escolar (CLE)

Além de conhecer o referencial artístico-literário anteriormente citado, procurou-se tentar estabelecer como o CLE é absorvido pelo estudante pesquisado, qual a importância que esse estudante dá ao CLE e como a ele foi o CLE apresentado.

As relações entre ensino literário e educação, longe de ser uma característica universal, prendem-se mais a uma tradição ocidental, que remonta os tempos da antiguidade clássica. Acerca de tal origem, discorre Curtius:

A Literatura faz parte da "educação". Por que, e desde quando? Porque os gregos encontraram num poeta o reflexo de seu passado, de sua existência, do mundo de seus deuses. Não possuíam livros nem castas sacerdotais. Sua tradição era Homero. Já no século VI [A.C.] era um clássico. Desde então é a literatura disciplina escolar, e a continuidade da literatura europeia está ligada à escola. A educação é portadora da tradição literária; estado de coisas que pertence à característica europeia, mas à qual não está essencialmente condicionado. A dignidade, independência e função educadora da poesia foram estabelecidas por Homero e sua atuação ulterior. (...) Entretanto, o que os gregos fizeram, os romanos repetiram... (CURTIUS, 1979, p. 38)

Poder-se ia afirmar que "o que os gregos fizeram, os romanos repetiram" nós copiamos? Ou seja, ainda consideramos que seja de fundamental importância para uma educação de qualidade o estudo de uma certa lista de autores e obras?

Apesar de fugir às pretensões deste trabalho adentrar profundamente em discussões sobre o CLE, julgamos pertinente passar uma vista d'olhos sobre o que alguns educadores e professores disseram sobre o tema.

Para Celdon Fritzen

Nossa atitude moderna em relação ao cânone ocidental mudou. Desde os românticos, mas principalmente com as vanguardas, o cânone deixou de ser

7



ISSN: 1983-8379

apreciado sem reservas: seu valor deve ser constituído pelo significado que a leitura lhe atribui num processo de diálogo entre a obra e o mundo. Ou seja, o cânone literário não possui um valor intrínseco, acima das vicissitudes históricas, mas se revela com um produto humano, dependente da recepção para permanecer significativo. As vanguardas abalaram, não diria o cânone, mas a atitude devota diante do cânone. (FRITZEN, sd., p. 6)

Ivanda Martins, apoiando-se em Zilberman e Rouxel, conclui que:

A noção de literatura como "belas letras". Apontada por Zilberman, ou como (sic) um conjunto de textos marcados pelo uso de uma 'bela linguagem, conforme Rouxel, promove uma elitização das obras literárias, supervalorizando o cânon literário, o que pode distanciar a literatura do aluno. A visão da escola sobre a literatura difere consideravelmente da noção que o aluno-leitor tem acerca do literário. É preciso repensar os julgamentos de valor disseminados pelas instituições que abordam a literatura sob prismas distintos (a escola, a crítica literária, a imprensa etc.), quando considerarmos que cabe ao leitor construir o seu próprio 'cânon literário', valorizando seu repertório de leituras (MARTINS, 2006, p. 86)

Em artigo no qual faz reflexões sobre o livro didático de literatura, o professor Hélder Pinheiro levanta questões que também se relacionam ao CLE. Diz ele que

... como os livros didáticos são, em sua totalidade, escritos no eixo Rio-São Paulo, os autores não priorizam autores contemporâneos de outras regiões do país, Não conheço nenhum livro didático de ensino médio que trabalhe com literatura de cordel, para ficarmos apenas num dos gêneros da literatura popular. Autor como Leandro Gomes de Barros, por exemplo, é um ilustre desconhecido de alunos e professores, uma vez que não está no cânon. Vale lembrar que a literatura de cordel está na base de obras de autores da importância de Ariano Suassuna, embora ela devesse ser trabalhada não apenas por isto. (PINHEIRO, 2006, p. 107)

A referência à relação entre livro didático e cânone não se fez por acaso. Apuramos em nossa pesquisa que a totalidade dos jovens entrevistados se refere ao livro didático como principal e, na maioria das vezes, única fonte de contato com autores como Manoel Bandeira, Drummond, Graciliano Ramos e outros contumazes frequentadores do CLE.

Em nosso estágio de observação, durante a licenciatura em letras, trabalhamos com uma professora de EM da escola estadual do bairro Gramma e verificamos que, também devido ao fato de ter sob sua responsabilidade cinco turmas de quarenta e cinco alunos cada, ela se apoiava quase que exclusivamente, pelo menos nos meses em que a acompanhamos, nos textos disponibilizados no livro didático (de Língua Portuguesa e Literatura) distribuído pelo Governo do Estado. E o que se encontrava nesse livro? Nada que diferisse muito do que, em seu trabalho, o professor Pinheiro achou nos muitos livros desse gênero que pesquisou:



ISSN: 1983-8379

A quantidade de textos literários é sempre muito pequena, sobretudo quando se trata do gênero lírico, que poderia ter uma representatividade maior, uma vez que ocupam bem menos espaço.

(...)

Além da quantidade, há a questão do fragmentarismo: os poucos poemas vêm, muitas vezes para ilustrar um traço do estilo de época, uma característica do autor e quase sempre vêm incompletos. Junte-se a isto a repetição de alguns poemas. Quanto aos textos em prosa, sabemos da dificuldade de reproduzir capítulos inteiros de romance ou contos de tamanho maior. Por outro lado, este fato revela um limite que chamaríamos de estrutural (inevitável ...) dos livros didáticos. (PINHEIRO, 2006, p. 106-107)

Mais a frente, ainda no mesmo estudo, encontra-se uma passagem em relação à qual vimos ecos nos depoimentos colhidos. Trata-se da importância do vestibular para ajudar a definir o cânone que estará presente nos livros didáticos:

Há também nas coleções recentes um espaço significativo dedicado a exercícios de vestibular. Sabemos que, devido sobretudo ao modo como se ensina literatura no nível médio, para muitos alunos, a única razão de estudá-la é porque 'vai cair' no vestibular. Isso talvez justifique o número cada vez maior de espaço reservado a esse tipo de exercício. (PINHEIRO, 2006, p. 109)

Não pretendemos em nossa pesquisa, como já foi dito, discutirmos as propriedades do cânone, sua justificação no processo de ensino-aprendizagem e a pertinência da presença nele deste ou daquele autor. O cânone existe, o professor de EM, seja pela onipresença do vestibular, seja pelo projeto pedagógico da escola, seja pela necessidade-comodidade de se apoiar no livro didático, já que lhe faltam tempo e recursos para outras práticas, seja pela deficiência de formação, vê-se premido a incluí-lo em suas aulas.

Por outro lado, não julgamos que seja despiendo tratar em sala de aula da leitura de obras consideradas canônicas. Por a literatura, em nossa visão, ter a capacidade de transmitir a experiência e a cultura de nossa civilização; permitir discussões que podem levar a uma reflexão crítica sobre nosso passado, presente e futuro; ser capaz de despertar em nós o gosto da leitura e o prazer de fruir a beleza artística; e proporcionar (assim como o estudo das artes plásticas) como nenhuma outra disciplina oportunidades de ensino-aprendizagem que privilegiem a interdisciplinaridade, cremos na importância e pertinência do estudo de literatura no EM. Porém, julgamos pertinente ressaltar o que, em seu famoso ensaio, Italo Calvino afirmou: "... não se pense que os clássicos devem ser lidos porque 'servem' para alguma coisa. A única razão que se pode apresentar é que ler os clássicos é melhor que não ler



ISSN: 1983-8379

os clássicos" (CALVINO, 2007, p. 16). Apesar de reconhecermos que os "clássicos" aos quais o autor se refere não são os que normalmente compõem o nosso CLE, sua assertiva, a nosso ver, não é, em relação aos "nossos clássicos", desprovida de interesse.

2. Conversando sobre Literatura na escola e fora dela

Em nossa pesquisa constatamos que os entrevistados, sem exceção, demonstraram muito pouco ou quase nenhum interesse pelas aulas de literatura que tiveram no EM. Expressões como "não me lembro das aulas", "quem era mesmo o professor?", "não sei quantas aulas tínhamos de Literatura", foram uma constante.

Por outro lado, todos os entrevistados foram unânimes em declarar que, nos cursinhos pré-vestibulares as aulas eram mais interessantes. As razões que apontaram para isso prederam-se a uma maior objetividade, segundo suas palavras, dos professores em analisar os autores cobrados no vestibular, principalmente o da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Segundo eles, ao "dissecar" (esse foi o termo usado) os textos, os professores de cursinho conseguiam manter a atenção e o interesse deles pelos assuntos tratados. Porém, quando perguntamos se alguns deles se lembravam de algum poema, romance ou autor, um ou outro lembrou-se de um Carlos Drummond de Andrade ou de um José Saramago, mas nenhum confirmou se leu algo de tais ou de outros autores após passado o período de preparação para o vestibular.

De um modo geral, segundo pudemos apurar, o CLE foi visto durante todo o EM de forma fragmentária. Os autores e textos estudados sempre foram os que constavam dos livros didáticos adotados. Nos cursinhos pré-vestibulares, a atenção sempre recaía sobre as obras adotadas pela UFJF e sobre os períodos e escolas literárias, sobre os quais os alunos anotavam e estudavam esquemas com suas principais características.

Por outro lado, todos os entrevistados declararam gostar de ler. As obras e autores citados, em sua maioria, não se ligavam aos que eram apresentados na escola. Dentre eles, os mais lembrados foram Agatha Christie, Herman Hesse (*Sidarta* e *Demian*), Bram Stoker e Marcelo Gleiser. Apenas um dos entrevistados disse ter gostado de ler algumas obras de Machado de Assis (*Dom Casmurro*, *O Alienista*). Somente Paulo Leminsk, Fernando Pessoa e



ISSN: 1983-8379

Carlos Drummond de Andrade, entre os poetas, tiveram seus nomes lembrados por um entrevistado. Perguntados sobre como entraram em contato com esses autores, todos foram unânimes em descartar as aulas de Literatura na escola como motivadoras de tais leituras, sendo indicações de amigos a principal forma de conhecimento.

Com exceção de dois dos participantes das entrevistas, todos afirmaram que, a não ser os didáticos, não havia livros em suas casas, e que os pais não tinham hábito de leitura.

Perguntamos também sobre o acesso às bibliotecas das escolas onde estudaram. As respostas não foram das mais animadoras. Entre os problemas relatados, destacam-se a precariedade das instalações, a falta de pessoal especializado, o número escasso de títulos e, de acordo com um dos entrevistados, até mesmo o fato de a biblioteca de sua escola, no tempo em que lá estudou, permanecer fechada para os alunos do noturno por falta de pessoal responsável.

Recapitulando, do que pudemos apurar então, nesse primeiro estágio da pesquisa, chama a atenção o fato de a expressão "não me lembro" ter sido uma constante. Não se lembram de muitos textos, de muitos autores, às vezes, nem mesmo de terem tido aulas de literatura. E quando se lembram, tal memória está ligada à ação deste ou daquele professor, seja para o bem ou para o mal.

Em segundo lugar, um sentimento de tédio. Os textos não despertavam interesse, não "passavam nada". Sobre essa expressão, muitas vezes ouvida, cabe uma constatação: o adolescente, pelo menos esses, parecem ansiar por algo que se lhes dirija, encaminhe, instrua. Quando falaram das letras de Roger Waters (do Pink Floyd, grupo inglês de *rock* progressivo), de Humberto Gessinger (do Engenheiros do Hawaï, banda de *poprock* brasileira), de Renato Russo (do Legião Urbana, banda de *poprock* brasileira), entre outros, surgiram expressões do tipo "aquilo te inspirava", "te motivava", "te fazia pensar". Mas quando perguntamos se tais inspirações, motivações e reflexões não se faziam a partir de conversas com professores ou textos que estes lhes ofereciam à leitura, a resposta quase sempre foi "não". Comparando com o que ouvem hoje nas rádios e nas ruas, as expressões "isso não te passa nada" e "hoje, a maior parte é só 'putaria'" foram recorrentes.

Também salta aos olhos que, apesar de não terem em casa ambientes propícios à leitura, não eram refratários a ela. Um deles leu Oscar Wilde e Fernando Pessoa, outro,

11



ISSN: 1983-8379

Hermam Hesse e Machado de Assis, outro ainda, algo de Shakespeare. Quase todos tiveram contato com essas leituras a partir de indicações de amigos, colegas de trabalho ou estudos ou a partir de "provocações" em letras de músicas nacionais ou estrangeiras. Mas, raramente, inspirados pela escola. Um deles chegou a afirmar que tudo que lera fora "por conta própria, não pela escola".

A onipresença do exame vestibular orientando o que se ler e o porquê se ler é patente. Talvez por isso, por haver um objetivo claro (passar no vestibular) para o qual o professor de cursinho se prepara, as aulas de literatura em tais cursos pareciam mais atrativas para esses jovens.

Outra característica do EM nas escolas públicas de periferia, em que esses jovens estudaram, que chamou a atenção é que, apesar de haver bibliotecas, o acesso a elas é restrito e corre por conta do aluno. Apenas um deles se lembrou de que, se o aluno pedisse, em uma das escolas apenas, o professor indicava a leitura de algum livro existente na biblioteca. Os entrevistados queixaram-se também do despreparo dos funcionários destinados a tomar conta das bibliotecas.

Conclusão

Partimos, para a feitura da pesquisa em pauta, de quatro pré-hipóteses, que se confirmaram.

Por outro lado, dos depoimentos analisados, também se pode depreender que, em algumas situações, professores apaixonados pelo seu mister conseguiram, contra todas as dificuldades, insuflar neste ou naquele aluno, no mínimo, uma curiosidade por ler esse ou aquele autor. Isso não é pouco. Quando um deles, por exemplo, fala de sua professora de português de uma das escolas estaduais do bairro, nota-se carinho e admiração. E por quê? Segundo suas próprias palavras, porque ela "... gostava do que fazia e tinha interesse por nós".

Portanto, ao contrário do que possa talvez parecer, a importância do professor sai fortalecida. Se os jovens anseiam por letras de músicas que lhes indiquem um caminho, se aceitam de bom grado as sugestões e influências de amigos e conhecidos, não poderíamos nós professores assumir parte desse papel? Não poderíamos mediar a conquista pessoal de



ISSN: 1983-8379

conhecimento desses jovens se conseguíssemos transformar as aulas de Literatura e Língua Portuguesa em eventos mais atraentes e criativos?

Se não podemos, de uma hora para outra, mudar tudo o que está contra uma educação de qualidade, cremos que, no caso da literatura, se passarmos a ouvir mais nossos alunos, aprender com sua realidade, interagir com eles, com seus gostos, com o que trazem de seu mundo; se conseguirmos desarmar nossos preconceitos culturais; se pudermos nos apoiar em projetos pedagógicos que privilegiem a dialogicidade e o desenvolvimento de competências mais que a memorização e o preparo exclusivo para provas de vestibulares; cremos ser possível conseguirmos fazer da escola pública um lugar diferenciado, um lugar de onde não se queira evadir e sobre o qual os alunos não se refiram como um lugar onde tiveram aulas das quais pouco se lembram e que não contribuiram para o seu crescimento pessoal e profissional.

Os resultados dessa primeira pesquisa nos animam a prosseguir na mesma trilha. Como já dissemos, procuraremos agora ampliar o *corpus*, aprofundar as análises sobre as relações entre os alunos de EM de escolas públicas de periferia e as aulas de Literatura e o CLE. Apesar de as primeiras entrevistas terem se realizado há apenas três anos, houve mudanças que julgamos importantes: o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) substituiu o vestibular como forma de acesso principal à UFJF; não há mais na UFJF listas de autores e obras; as redes sociais tornaram-se mais abrangentes.

Como vimos, as investigações primeiras nos fazem crer que os que "não leem" leem, porém não tanto o que é apresentado na escola. Do mesmo modo, percebemos que muitos desses jovens participam de grupos musicais amadores e têm uma considerável produção de poesia musical ou letra de música. Entendemos, portanto, que, para alcançar os objetivos propostos, há que nos debruçarmos mais atentamente sobre essa produção cultural, que, por permanecer, na maioria dos casos, inédita, passa por inexistente.

Referências Bibliográficas

BRASIL. *Constituição* (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em 20 jun. 2012.



ISSN: 1983-8379

BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, MEC/ Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em 20 jun. 2012.

CALVINO, Italo. *Por que ler os clássicos*. Tradução Nilson Moulin. São Paulo, Companhia das Letras, 2007.

CURTIUS, Ernest Robert. *Literatura europeia e idade média latina*. Tradução Teodoro Cabral. 2. ed. Brasília: Instituto Nacional do Livro, 1979.

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

FRITZEN, Celdon. *O lugar do cânone no letramento literário*. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT10-3679--Int.pdf> >. Acesso em: 20 jun. 2012.

MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NESTROVSKI, Arthur (Org.). *Lendo música*. São Paulo: Publifolha, 2007.

PINHEIRO, Hélder. Reflexões sobre o livro didático de literatura. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

TATIT, Luiz. *O século da canção*. Cotia: Ateliê Editorial, 2004.

TINHORÃO, José Ramos. *História social da música popular brasileira*. São Paulo: 1998.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Tradução Caio Meira. 3. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.