

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
Faculdade de Letras/ Proleitura  
Curso de Especialização em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e  
Produção de texto

Diego Viana Venturelli

**O SOL NA CABEÇA: a literatura marginal na obra de Geovani Martins e seus  
impactos na sala de aula**

Belo Horizonte  
2022

Diego Viana Venturelli

**O SOL NA CABEÇA: a literatura marginal na obra de Geovani Martins e seus  
impactos na sala de aula**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Especialização em Língua Portuguesa: Teorias práticas de Ensino de Leitura e Produção de Texto da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Língua Portuguesa.

Orientador: Prof. Dr.: Marcelo Chiaretto.

Belo Horizonte  
2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE LETRAS

ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA: Teoria e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos

### ATA DA DEFESA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DO ALUNO DIEGO VIANA VENTURELLI

Realizou-se, no dia 28 de novembro de 2022, às 09:00 horas, de forma remota, a defesa do Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado *O SOL NA CABEÇA: a literatura marginal na obra de Geovani Martins e seus impactos na sala de aula*, apresentado por DIEGO VIANA VENTURELLI, número de registro 2020742203, como requisito parcial para a obtenção do certificado de Especialista em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, perante a seguinte Comissão Examinadora: Prof. Marcelo Chiaretto - Orientador, Prof. Alex Fabiani de Brito Torres (UFMG), Prof. Kleber Mazione Lima Ferreira (IFMG).

A Comissão considerou o Trabalho:

Aprovado

Reprovado

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 28 de novembro de 2022.

Prof. Marcelo Chiaretto (Doutor)  
Prof. Alex Fabiani de Brito Torres (Doutor)  
Prof. Kleber Mazione Lima Ferreira (Doutor)



Documento assinado eletronicamente por **Kléber Mazione Lima Ferreira, Usuário Externo**, em 29/11/2022, às 17:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Alex Fabiani de Brito Torres, Professor Ensino Básico Técnico Tecnológico**, em 29/11/2022, às 18:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marcelo Chiaretto, Professor do Magistério Superior**, em 29/11/2022, às 20:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador 1924671 e o código CRC C3070216.

## RESUMO

A literatura como manifestação social é um vasto campo de estudos e de pesquisas. Por meio das características sociais, o texto literário ganha nuances próprias alicerçadas em um tempo histórico, em um espaço geográfico, em contextos econômicos e políticos particulares. A presente pesquisa bibliográfica e descritiva, ancorada nos Estudos Literários, objetivou adentrar na chamada literatura marginal, eclodida no início do século XXI, e relacioná-la ao contexto escolar por intermédio de oficinas baseadas nos contos do autor Geovani Martins, organizados no livro *O sol na cabeça*. As oficinas propostas tiveram como objetivos principais a apreciação do texto literário, a compreensão das particularidades linguísticas e a interação no espaço escolar e fora dele. Por fim, consolidou-se a noção da importância da literatura como arte reflexiva e transformadora e de seu papel na integração social, bem como de sua plasticidade e de sua multiplicidade diante das diferenças existentes nos grupamentos humanos.

Palavras-chave: Literatura. Literatura marginal. Geovani Martins. Oficinas de leitura.

## ABSTRACT

Literature as a social manifestation is a vast field of study and research. Through social characteristics, the literary text gains its own nuances grounded in a historical time, in a geographical space, and in particular economic and political contexts. This bibliographic and descriptive research, anchored in Literary Studies, aimed to go into the so-called marginal literature, which emerged in the early twenty-first century, and relate it to the school context through workshops based on the short stories of author Geovani Martins, organized in the book *O sol na cabeça*. The proposed workshops had as their main goals the appreciation of the literary text, the understanding of linguistic peculiarities, and the interaction in and out of the school environment and outside of it. Finally, the notion of the importance of literature as a reflective and transformative art and its role in social integration were consolidated, as well as its plasticity and its multiplicity in the face of the differences in human groups.

Keywords: Literature. Marginal literature. Geovani Martins. Reading workshops.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>6</b>
<b>2</b>	<b>GEOVANI MARTINS: O MORRO NAS PALAVRAS</b>	<b>8</b>
<b>2.1</b>	<b>A marginalidade e suas gerações .....</b>	<b>8</b>
<b>2.2</b>	<b>A implosão dos limites: o morro em todos nós .....</b>	<b>10</b>
<b>2.3</b>	<b>Do universal às margens: a literatura como manifestação humana.20.....</b>	<b>11</b>
<b>3</b>	<b>OFICINAS EDUCATIVAS: O TEXTO E A VIDA.....</b>	<b>14</b>
<b>3.1</b>	<b>Um relógio pela língua e suas variações: a roleta-russa dos dizer.....</b>	<b>15</b>
<b>3.1.1</b>	<b>Oficina I: Relógio.....</b>	<b>16</b>
<b>3.1.2</b>	<b>Oficina II: Roleta-russa.....</b>	<b>19</b>
<b>4</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>23</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>25</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A arte literária, constituída e centrada no uso da palavra, está intrinsecamente relacionada ao contexto social e aos seus desdobramentos culturais. Assim, a literatura revela as angústias e os anseios de um povo da mesma forma que evidencia os preconceitos e aversões atreladas a um tempo histórico.

A literatura eclodida às margens da sociedade brasileira foi, durante anos, apontada como perniciosa e de qualidade questionável nos meios acadêmicos. Nas salas de aula da Educação Básica, apenas os autores canônicos eram tratados como representantes genuínos da literatura. Segundo Chiaretto (2015, p.1)

É lícito se observar que a leitura escolar, em seu formato canônico, não autoriza ou, melhor, não aprova ligações com aquilo que se situa fora do literário: o universo do leitor. Na realidade, ao relativizarem as hierarquias e questionarem o valor do cânone literário, produções da cultura massiva, tão íntimas dos jovens, quase sempre são inseridas nas escolas de modo colateral, eventual, pouco (ou não) planejado, e muitas vezes de modo perturbador no currículo escolar, que se encarrega de definir a cultura legítima. O que de fato ocorre na grande maioria das vezes é que algumas dessas produções desviantes ou marginais, pelo caráter denunciatório e constrangedor, encontram especial resistência no ambiente da escola, um ambiente tradicionalmente reconhecido como legitimador do “patrimônio histórico nacional” representado no ensino de literatura pela presença muitas vezes irrefutável do cânone literário brasileiro (CHIARETTO, 2015).

Entretanto, o cenário cultural gradualmente se altera a partir da democratização do ensino, da renovação dos currículos escolares e da expansão multimidiática, permitindo que os textos fossem ressignificados e seus autores reconsiderados, tanto em sala de aula como fora dos domínios escolares.

Com o acesso ao conhecimento e à informação, indivíduos dos mais distintos nichos sociais puderam iniciar o processo de representatividade pública, dando voz às diferentes culturas, aos diferentes desejos e às suas complexas necessidades. Em *O sol na cabeça*, livro de estreia do autor Geovani Martins, publicado no ano de 2018, pela editora Companhia das Letras, há um universo de personagens em ação nos cenários periféricos dos morros da cidade do Rio de Janeiro.

Os personagens criados por Geovani Martins refletem o tempo e o espaço de nossa contemporaneidade. Há nos contos que compõem a obra uma série de características que podem ser trabalhadas em sala de aula, promovendo discussões acerca de questões sociais, estimulando produções textuais e fomentando o apreço pela leitura por meio de uma obra

contundente que redimensiona o jovem periférico como um agente transformador de sua realidade e da vida em sociedade.

Na coletânea *O sol na cabeça*, há um total de treze contos. Neles, os personagens circulam por entre as favelas e a cidade do Rio de Janeiro. O livro muda a posição entre centro e margem, asfalto e favela. A margem passa a ser, nas narrativas, o centro. Isso fica comprovado na estrutura das narrativas, uma vez que de forma muito direta os personagens periféricos se colocam no centro de suas ações, bem como os narradores dos contos. Assim, temos uma mudança radical das “realidades” até então centrais na literatura. Para Schollhammer (2009)

A realidade não é objeto exterior à ficção, mas a potência de transformação e de criação que nela se expressa. Até mesmo no retorno a uma narrativa introspectiva, a consciência é inseparável de seu objeto, e a narrativa performatiza sua simbiose, conferindo à sensibilidade subjetiva uma natureza menos psicológica e existencial. (SCHOLLHAMMER, 2009, p.159).

Dessa maneira, *O sol na cabeça* é mais uma obra que, diante da marginalidade apresentada, nos lança possibilidades reflexivas acerca das concepções de cultura, promovendo novas leituras da realidade que, durante décadas, esteve restrita aos morros das periferias das grandes cidades brasileiras.



## 2. GEOVANI MARTINS: O MORRO NAS PALAVRAS

### 2.1 A marginalidade e suas gerações

A literatura, a arte incontestável do dizer centrado na palavra, é inerente à espécie humana e a sua necessidade vital de criar enredos para validar ou refutar a realidade. Assim, a análise literária de um povo permite identificar as suas mazelas e bonanças, os seus escapismos e as suas narrativas. A literatura produzida no Brasil tem suas peculiaridades, dadas a extensão territorial do país, a sua miscigenação racial e cultural e seus abismos econômicos, as histórias literárias brasileiras refletem o espírito de um povo que arrasta os grilhões de um complexo colonial mal superado e a liberdade criativa de uma nação que sempre precisou elaborar suas questões sociais para sobreviver.

Durante séculos, a literatura brasileira esteve restrita aos meios intelectuais, esparsos, de poucos representantes, porém influentes e dominadores da cultura. Assim, os literatos prestigiados e analisados nas universidades e nos colégios refletiam o elitismo de seus membros: apenas autores já consagrados por críticos e estudiosos eram considerados cânones literários (ECO, 2003; p.10). Entretanto, a partir da década de 1970, surge o termo marginal associado ao conceito de literatura: por meio da Poesia Marginal e da Geração do Mimeógrafo, poetas como Paulo Leminski, Chacal, Ana Cristina César e Paulo Alvim, em sua maioria de origem carioca e de famílias de classe média e classe alta, encorpam a ideia de marginalidade vinculada ao desajuste ao mercado editorial vigente, à subversão do academicismo e à representação das classes desfavorecidas (EBLE; LAMAR, 2015, p.193).

Nos anos finais da década de 1990, o termo marginal ressurge na literatura brasileira para representar escritores oriundos da própria periferia que contavam suas histórias pautadas nas comunidades em que viviam, na cultura do hip hop, nas questões sociais (EBLE; LAMAR, 2015, p.194). Para a antropóloga Nascimento (2006), há dois grupos de escritores que associam o termo marginal às suas produções literárias: “literatura marginal dos escritores da periferia” e a “nova geração de escritores marginais”. Segundo Nascimento (2006, p.18) a expressão “literatura marginal dos escritores da periferia” faz a distinção entre “textos produzidos por escritores da periferia dos demais textos publicados nos últimos quinze anos que

poderiam ser classificados como literatura marginal” quanto os diferencia “das obras dos ditos poetas marginais setentistas”.

A “nova geração de escritores marginais” faz referência aos escritores da periferia que, no início dos anos 2000, desenvolveram uma consciência comum e deram “respostas conjuntas aos problemas específicos do campo literário desta época” (NASCIMENTO, 2006, p.18).

Reginaldo Ferreira da Silva, nome real do poeta Ferréz, está diretamente associado ao conceito de literatura marginal. Em 1997, ele retomou o termo marginal para consolidar sua literatura e estimular outros autores que se identificavam com a estética. Ferréz, a respeito do termo marginal, comenta:

Quando eu lancei o Capão Pecado me perguntavam de qual movimento eu era, se eu era do modernismo, de vanguarda... e eu não era nada, só era do hip hop. Nessa época eu fui conhecendo reportagens sobre o João Antônio e o Plínio Marcos e conheci o termo marginal. Eu pensei que era adequado ao que eu fazia porque eu era da literatura que fica à margem do rio e sempre me chamaram de marginal. Os outros escritores, pra mim, eram boyzinhos e eu passei a falar que era literatura marginal. (FERRÉZ apud NASCIMENTO, 2006, p.15).

Ferréz é, certamente, um dos autores mais cultuados pelos atuais representantes da literatura marginal. Ao nos referirmos à contemporaneidade literária de produção marginal, dois nomes se destacam: Santos da Rosa, autor da periferia paulistana, e Geovani Martins, autor carioca e já consagrado desde a publicação de *O sol na cabeça* (2019). Ambos, cada um a sua maneira, dão continuidade às vozes periféricas que nunca se calaram, embora o silenciamento tenha se constituído como uma verdadeira praga social nos territórios marginalizados.

Santos da Rosa é um autor multifacetado e produtor sagaz de contos, poesias e dramaturgia, obras que refletem suas experiências de vida, também múltiplas e características de quem cresce na periferia das grandes cidades. Para Chiaretto (2015), Santos Rosa é um autor que ilustra bem os caminhos da literatura em prosa no Brasil de hoje: a trilha que evidencia a solidão e a vulnerabilidade do homem de nosso tempo, essa figura desapegada de suas raízes que vaga por becos e ruas escusas.

Geovani Martins, tal como Santos da Rosa, por sua vez, também desenvolve personagens que transitam pelo mundo caótico e excludente dos grandes centros. Ainda que muitos autores consagrados, tais como Marçal de Aquino, Chico Buarque e Sérgio Sant’Anna, tenham tido nas cidades fervilhantes e na vulnerabilidade humana a matéria-prima para suas produções, os autores periféricos optam pela expressividade estética e pelo tom, muitas vezes, denunciatório (CHIARETTO, 2015)

## 2.2 A implosão dos limites: o morro em todos nós

Geovani Martins apresenta, sem atenuações, o falar característico dos habitantes das favelas cariocas, provocando uma radicalização na linguagem e um descetramento da gramática normativa, considerada como correta e culta. Importante destacar que esse trabalho linguístico já havia sido iniciado, por exemplo, por Carolina Maria de Jesus e Paulo Lins. Dessa forma, Martins rompe com duas perspectivas tradicionais da visão sobre o morro: de um lado, a ideia romantizada das comunidades como um local pitoresco e plural nos tipos que habitam o imaginário popular e, do outro lado, a percepção de um morro visto exteriormente, partindo do ponto de vista do escritor quase cientista (PIMENTEL, 2020, p.254).

As duas maneiras de ver o morro encontram um ponto em comum, em termos de vivência, no “estar fora” por meio de um olhar de quem não mora na favela e não conhece o cotidiano do morro, algo que não ocorre na obra *O sol na Cabeça*, de Geovani Martins

“É foda sair do beco, dividindo com canos e mais canos o espaço da escada, atravessar valas abertas, [...] ver seus amigos de infância portando armas de guerra, pra depois de quinze minutos estar de frente pra um condomínio, [...] e então assistir adolescentes fazendo aulas particulares de tênis. É tudo muito próximo e muito distante. E, quanto mais crescemos, maiores se tornam os muros. (MARTINS, 2018, p. 18).

A percepção externa não é restrita a determinados escritores. Há editores e diretores de cinema que buscaram alterar a maneira de olhar e de se expressar do morador da favela. Rocha (2006) relata “o processo de depuração estilística” do coordenador editorial do livro *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus, em 1960; e a “infantilização da violência” presente no filme *Cidade de Deus*, de Fernando Meireles e Katia Lund, baseado no livro de Paulo Lins: qual a razão dessa infantilização do foco narrativo? Talvez seja uma tentativa de abortar problemas ligados ao narcotráfico e, assim, promover a “humanização” das relações na favela. Entretanto, esse processo de infantilização cria uma favela abstrata, fora do contexto, de onde a vista privilegiada fosse apenas uma valorização imobiliária (ROCHA, 2004, p.169-170). Em termos estéticos, portanto, podemos afirmar que as perspectivas tradicionais das visões sobre o morro, tendem a fracassar porque minimizam os personagens por torná-los caricatos, estereotipados e idealizados demais ou de menos.

Na obra de Geovani Martins, há um desvio intenso no olhar, uma vez que há uma implosão do muro entre o narrador e o que é narrado permitindo, por meio da própria estrutura narrativa, a assimilação da temática complexa do morro observado de dentro do próprio morro (PIMENTEL,2020, p.258). O autor não apenas torna o foco narrativo ambíguo e complexo como opta por um caminho mais vertiginoso ao esgarçar a estrutura normativa da língua portuguesa para, nela, apresentar o dialeto do favelado carioca.

Geovani Martins revoga um dos estereótipos mais contundentes da literatura brasileira: o do neguinho que habita a favela. Em nenhum momento, nos treze contos reunidos em *O sol na cabeça*, os personagens são marcados por sua cor e isso permite que o habitante do morro possa ser qualquer um de nós. Segundo Pimentel (2020) a “contribuição de Martins à literatura brasileira está exatamente na não mediação entre a favela, o narrador e o leitor; ou melhor, está na retirada de qualquer vínculo estereotipado que por muito tempo maquiou o real panorama do morro e de seus moradores na escrita ficcional brasileira.”

O conto que inicia o livro *O sol na cabeça* (2019), de Geovane Martins, já rompe as normativas linguísticas padronizadas logo em seu título: *Rolézim*. A voz da favela é expressa pelo próprio narrador-personagem do conto, firmando uma espécie de compromisso do autor com a oralidade. Entretanto, a favela é reconhecida como espaço plural e a maneira de narrar os fatos em *Rolézim* não deve ser encarada como caricatural ou estigmatizada, ainda que, sabidamente, o falar normativo não faça parte do cotidiano dos habitantes dos morros.

A linguagem normativa, de acordo com os estudos linguísticos propostos por Saussure, é uma estratégia que objetiva estabelecer uma regra única correta do falar e do escrever para que as engrenagens sociais possam fluir de modo mais rentável. Entretanto, a linguagem dita formal transformou-se num instrumento utilizado em nosso dia a dia “porque é uma ferramenta num mundo de ferramentas onde o que fala é a utilidade, o valor de uso, nela os seres falam como valores, assumem a aparência estável de objetos existentes um por um” (BLANCHOT, 1987, p. 33). Todavia, a linguagem normativa perdeu sua capacidade como instrumento para um fim determinado dada a vitalidade e a plasticidade das transformações que as linguagens não normativas possuem como, por exemplo, as construções permanentes que podem ser observadas no falar próprio do morador do morro carioca ou no falar bairrista da Zona Sul.

### **2.3 Do universal às margens: a literatura como manifestação humana.**

Para Antonio Cândido (2011), a literatura, entendida como qualquer fabulação, seja elaborada por meio da erudição ou da cultura popular, é a manifestação universal de todos os

homens em todos os tempos”. Portanto, nessa perspectiva, a chamada literatura marginal é tão importante quanto a chamada literatura clássica e canônica.

A nomenclatura “marginal” é extremamente relevante para os autores que produzem a literatura periférica já que, ao utilizá-la, eles contrapõem a noção de marginal enquanto sinônimo de bandido ou delinquente, palavras utilizadas, frequentemente, pelas classes mais abastadas da sociedade para caracterizar as pessoas que vivem nas periferias (ROSA; GUEDES; LEITE,2019). Assim, os autores da literatura marginal periférica objetivam promover o entendimento de que, no contexto literário, a marginalidade refere-se às “camadas mais baixas da sociedade, constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante” (SPIVAK,2010,p.12), ou seja, àquelas pessoas que estão “à margem” da sociedade por conta de suas questões históricas, sociais, econômicas e culturais, mas, através da literatura, ganham visibilidade conforme revelam a realidade vivida, demonstrando que nos morros há histórias peculiares e também universais.

A ressignificação da marginalidade na literatura também está atrelada aos aspectos de sua própria escrita, uma maneira de também afrontar o chamado cânone literário, além de ser escrita sobre o povo, pelo próprio povo: as histórias são vivenciadas por quem escreve, contadas com uma linguagem própria, associadas à oralidade, difundidas na própria periferia com o objetivo de ser um canal de voz para as minorias, provando que a literatura funciona como um instrumento de ação e de participação social (ROSA; GUEDES; LEITE,2019).

Assim, o “direito à literatura”, defendido por Antonio Cândido (2011), não se limita ao acesso às “grandes obras” produzidas pelas elites, mas passaria pelos questionamentos a respeito dos meios de produção e de circulação da literatura, que replica as distinções e hierarquias no espaço por mercados.

Para Perrone-Moisés (2016), as distintas transformações pelas quais a literatura passou no final do século XX, geraram a crença de que a literatura estava em seu fim, uma vez que havia o apagamento da figura do grande escritor e a redução de leitores da chamada literatura séria. Ainda que para Perrone (2016) o conceito de literatura seja complexo, Derrida (1992) afirma que a literatura pode ser mutável e desconstruída já que ela é “uma instituição que consiste em transgredir e transformar” (PERRONE-MOISÉS,2018, p.18). A literatura, portanto, independente de seus múltiplos conceitos, deve ser lida e estudada por oferecer um meio de preservar e transmitir a experiência dos outros, diferentes de nós em vários ou em todos os âmbitos, nos tornando sensíveis ao distinto (PERRONE-MOISÉS, 2016, p.79).

Perrone-Moisés (2016) acredita que as obras literárias que devem ser lidas nas escolas sejam as canônicas, mas ela evidencia a importância da literatura como uma vitrine dos contextos e das vivências dos outros, algo bastante sólido na literatura periférica. Para que a

literatura marginal seja objeto de estudo e discussão nos âmbitos escolares, no entanto, a pesquisadora afirma que é preciso que seus autores conquistem a legitimidade de sua arte (PERRONE-MOISÉS, 2016).

O texto escrito por Ferréz, “Terrorismo Literário” (2005), autor do consagrado romance marginal *Capão Pecado* (2000), expõe o motivo pelo qual a literatura surgiu e garante que ela não é algo passageiro e que, sendo legitimada ou não, ela veio para permanecer e estabelecer discussões, sendo a voz dos que nunca tiveram espaço e se tornando um meio de sobrevivência e de resistência (FERRÉZ, 2005).

Literatura de rua com sentido sim, com um princípio sim, e com um ideal sim, trazer melhoras para o povo que constrói esse país, mas não recebe sua parte. [...] não precisamos de sua legitimação, porque não batemos na porta para alguém abrir, nós arrombamos a porta e entramos. Sua negação não é novidade, você não entendeu? Não é o quanto vendemos, é o que falamos, não é por onde nem como publicamos, é que sobrevivemos (FERRÉZ, 2005, p. 10).

Ferréz escreveu, na verdade, o que é considerado o Manifesto da Literatura Marginal: em suas linhas, percebemos que o autor parece estar falando com o leitor, expondo suas agruras e descontentamentos com a forma como a periferia sempre foi encarada, tida como desimportante. O Terrorismo Literário propõe a utilização do termo marginal ao se referir à literatura periférica para que haja a desconstrução semântica de seu significado como algo pejorativo: a literatura marginal é “a própria linguagem margeando e não os da margem, marginalizando e não os marginalizados (FERRÉZ, 2005, p.9). O autor segue explicando o termo:

A Literatura Marginal sempre é bom frisar é uma literatura feita por minorias, sejam elas raciais ou socioeconômicas. Literatura feita a margem dos núcleos centrais do saber e da grande cultura nacional, ou seja os de grande poder aquisitivo. Mas alguns dizem que sua principal característica é a linguagem, é o jeito que falamos, que contamos a história, bom isso fica para os estudiosos, o que a gente faz é tentar explicar, mas a gente fica na tentativa, pois aqui não reina nem o começo da verdade absoluta. (FERRÉZ, 2005, p. 12-13).

Dessa forma, o autor afirma que não é a pura forma estética o fundamental para o entendimento da literatura, mas é importante considerar a motivação e os significados que a arte da palavra absorve e assume em sua produção e em sua recepção. Para ele, a literatura marginal gera mudanças impactantes em seus autores e leitores já que, muitas vezes, antes dessas obras, muitos não haviam tido contato com algum tipo de obra literária (FERRÉZ,2005).

Sérgio Vaz, autor que também é destaque na produção literária marginal, afirma que “muita gente que nunca havia lido um livro, nunca tinha assistido uma peça de teatro, ou que nunca tinha feito um poema, começou, a partir desse instante, a se interessar por arte e

cultura” (VAZ, 2011, p. 35). Vaz faz críticas ao distanciamento da literatura do povo, fazendo apontamentos certos de que essa prática precisa ser revertida.

Os textos de Ferréz, de Vaz e Geovani Martins fornecem elementos para que possamos entender a força e a necessidade da luta permanente para que as produções culturais da periferia tenham relevância na literatura nacional para que os preconceitos sejam dizimados e a arte seja plural em seus palcos.

### **3. OFICINAS EDUCATIVAS: O TEXTO E A VIDA**

A literatura é uma manifestação artística e, como tal, apresenta múltiplas camadas que podem ser exploradas de maneiras distintas no âmbito escolar com o intuito de promover a ascensão de uma visão crítica da sociedade. Ao nos defrontarmos com o aspecto camaleônico de nossas habilidades comunicativas, somos arrebatados pela plasticidade do dizer e inferimos a partir disso uma série de possibilidades acerca das questões sociais, culturais, econômicas e organizacionais dos povos que compõem o Brasil.

Em *O sol na cabeça*, livro de estreia de Geovani Martins, a comunicação é o eixo estruturador dos treze contos que o compõem. Nos enredos, Geovani Martins apresenta a sociedade brasileira, principalmente aquela que margeia os grandes centros, em seu mais amplo processo interacional: da linguagem erudita, referência entre os intelectuais, ao falar característico das populações das comunidades cariocas, tantas vezes apontado como o erro linguístico travestido do desprestígio social ao qual o lateralizado é relegado.

A ascensão da literatura marginalizada nas escolas deu-se, sobretudo por conta de sua fundamentação. Os textos dessa modalidade, possivelmente, provocam a identificação no leitor a partir de elementos textuais, tais como a linguagem oralizada, os personagens jovens marginais ou marginalizados e os temas próximos ao cotidiano. Ademais, alguns fatores extraliterários também podem ser considerados, como por exemplo a identificação com o autor, a representatividade social e cultural e a possibilidade da apreensão do “real” a partir da ficção. Dessa forma, o aluno realiza uma atividade de leitura que promove a empatia e fortalece a formação de um sujeito leitor (SOARES, 2008; p.21).

As oficinas apresentadas objetivam fomentar o interesse pela atividade de leitura, bem como estimular as relações de interação e de reflexão a partir das vivências e experiências desenvolvidas no processo de análise dos contos presentes em *O sol na cabeça*. Entretanto, é válido considerar as intempéries na análise das obras contemporâneas nas escolas, periféricas no campo literário dominante, principalmente pelo fato de não termos um distanciamento temporal. Schwarcz (2004, p.8), afirma que discutir obras literárias historicamente próximas de nós exige recriação dos instrumentos e observação do presente para além da literatura.

Assim, para o aproveitamento efetivo das obras literárias periféricas em sala de aula, é necessário um novo olhar para o nosso tempo.

Para isso, alguns pressupostos são fundamentais.

**Pressupostos para oficinas de ensino/estudo da obra *O sol na cabeça*:**

- a) Considerar o indivíduo inserido na dinâmica escolar como um ser educável;
- b) Sistematizar o ensino da literatura como uma manifestação da linguagem alicerçada em fatores sociais, históricos e políticos;
- c) Compreender a leitura como um mecanismo de diálogo entre o texto e seus leitores;
- d) Estabelecer o texto literário como propulsor de acesso a variadas possibilidades de leitura em consonância com o afloramento da sensibilidade e do prazer estético.
- e) Consolidar a noção de que o espaço escolar é privilegiado e que deve propor experiências com o texto literário de modo a desenvolver e enriquecer as experiências humanas.

**3.1 Um rólezin pela língua e suas variações: a roleta-russa dos dizeres**

As propostas apresentadas para a execução de oficinas a partir da leitura dos contos em *O sol na cabeça* pretendem estabelecer um contato profícuo entre o texto, os professores e seus alunos. Para isso, há a necessidade de conhecimentos prévios acerca das características do grupo de alunos, considerando seus interesses, suas particularidades, suas experiências sociais e suas habilidades múltiplas. Obviamente, os professores precisam de um aporte intelectual acerca da literatura marginal, de suas manifestações e de seus objetivos enquanto arte estética e posicionamento político-social.

O encadeamento das atividades, portanto, deve ser compreendido como sugestão, uma vez que o ambiente escolar é tão múltiplo quanto a própria multiplicidade dos indivíduos que o compõem. Assim, os professores devem estar cientes de que as aspirações e limitações de seus alunos e de suas escolas é que, de fato, nortearão os rumos das propostas apresentadas.

Dessa forma, na elaboração das oficinas, priorizou-se:

- evidenciar que o texto literário vai além das concepções linguísticas engessadas;
- demonstrar que as variações linguísticas enriquecem os modos de dizer e, conseqüentemente, os modos de existir enquanto ser social e político;



- trabalhar as habilidades múltiplas e partir da capacidade leitora dos alunos;
- demonstrar a fluidez dos gêneros textuais que circulam em nossa sociedade;
- elaborar materiais e resultados motivadores para que outros professores, alunos e escolas estejam envolvidos com o trabalho com a literatura.
- permitir que os professores sejam co-criadores das propostas aqui apresentadas.

**Objetivos:** Estas oficinas têm como objetivo contribuir para o fomento das atividades de leitura, promovendo a interação entre textos e alunos numa relação dinâmica que permita o desenvolvimento e o aprimoramento do senso crítico acerca das questões de ordem social, política e cultural.

**Objetivos específicos:**

- desenvolver o hábito da leitura por meio da apreciação lúdica dos textos;
- estimular a criticidade mediante a leitura, demonstrando apreciações estéticas;
- desenvolver a oralidade por meio da leitura em voz alta com fluência e expressividade;
- tornar o texto sempre o mais acessível possível por meio de atividades interpretativas e discussões;
- relacionar os textos lidos com outros textos, orais ou escritos;
- promover a elaboração de novos conhecimentos, eclodidos após as leituras e discussões;
- identificar as finalidades das leituras propostas ( para procurar informações, por prazer, para conhecer...);
- ativar conhecimentos prévios sobre o contexto do que será lido;
- inferir significados de palavras e expressões a partir de contextos;
- promover a criticidade acerca das questões relacionadas ao preconceito linguístico.

### **3.1.1 Oficina I: Rolézim**

#### **Etapa 1: Leitura**

Antes do início da oficina, é importante que os alunos estejam dispostos de modo a permitir o contato visual e interacional entre todos (as carteiras posicionadas em um círculo é uma opção). O professor, então, deverá lançar questionamentos acerca da vivência nas comunidades/favelas do Brasil:

- a) Como vocês imaginam que seja a vida nas favelas brasileiras?
- b) Como vocês acreditam que seja as condições de saneamento básico, saúde, moradia e educação nas comunidades?
- c) Ao considerar a escolaridade, vocês acreditam que ela interfere no modo como as pessoas conversam e/ou escrevem?
- d) Entre vocês, há aspectos na comunicação que sejam muito específicos? Modos de dizer particulares que os pais e avós não entendem muito bem? Há falas de seus pais e avós que vocês também não compreendem muito bem ou que acham estranhas? Deem exemplos.

As respostas poderão ser compartilhadas de maneira oral e registros pontuais devem ser feitos na lousa. Em seguida, cada aluno deverá receber uma cópia do conto Rólezim, texto de abertura da obra O sol na cabeça. A leitura inicial deverá ser feita de maneira silenciosa para que cada aluno tenha suas percepções.

Após a leitura individual, o professor deverá propor a leitura em voz alta e compartilhada entre os alunos, de modo a observarem a fluidez e a pontuação do texto.

## **Etapa 2: Discussão**

Na segunda etapa, será proposta uma discussão sobre o texto. Algumas perguntas podem servir de guias para essa etapa.

- a) Vocês notaram algo diferente quanto à linguagem?
- b) A linguagem apresentada é formal ou informal? Justifique.
- c) Há algumas palavras que vocês desconheciam, mas que parecem ter feito algum sentido no contexto do enredo apresentado? Se sim, quais?
- d) Há alguma questão de ordem social que vocês observaram e que acham relevante? Qual?
- e) Ao ler o conto, temos a impressão de que o discurso antidrogas parece não reverberar entre os personagens. O que vocês pensam a respeito?

As discussões certamente versarão sobre estes e outros aspectos apresentados de forma implícita e explícita no conto. É fundamental que os alunos se sintam à vontade para compartilhar suas impressões e experiências suscitadas pelo enredo.

## **Etapa 3- O conto na real**

Após leitura e discussão, o trabalho com o texto salta das páginas. Nessa etapa, o professor solicitará aos alunos que pesquisem e tragam para a sala de aula reportagens de TV

ou de jornais e revistas impressos que dialoguem com o texto lido sobre o dia-a-dia nas favelas brasileiras, principalmente nas favelas do Rio de Janeiro.

Os alunos devem se organizar em grupos de até 4 alunos e temas deverão ser distribuídos entre esses grupos. Os temas podem ser: 1) A arte na favela/ 2) As ONGs na favela/ 3) Saúde, educação e segurança nas comunidades/ 4) O preconceito com os moradores das comunidades.

Após os trabalhos feitos, os alunos deverão apresentar seus vídeos e recortes para apreciação e discussão entre os colegas. Nessas discussões, aspectos devem ser salientados, tais como:

- a) A vida nas comunidades: as falsas impressões.
- b) Questões de saúde, educação e segurança nas comunidades e fora delas.
- c) Os preconceitos no Brasil: racial, étário, linguístico, econômico e de gênero.

#### **Etapa 4: O preconceito linguístico**

Na última etapa da primeira oficina, sugere-se fomentar as discussões sobre o preconceito linguístico. Para isso, o professor deve estar atento aos estudos do professor Marcos Bagno e considerar suas discussões apresentadas no livro *Preconceito Linguístico*.

Acordei tava ligado o maçarico! Sem neurose, não era nem nove da manhã e a minha caxanga parecia que tava derretendo. Não dava nem mais pra ver as infiltração na sala, tava tudo seco. Só ficou as mancha: a santa, a pistola e o dinossauro. Já tava dado que o dia ia ser daqueles que tu anda na rua e vê o céu todo embaçado, tudo se mexendo que nem alucinação. Pra tu ter uma ideia, até o vento que vinha do ventilador era quente, que nem o bafo do capeta. (MARTINS,2018, p.9)

O trecho que abre o texto Rolézim já apresenta registros da oralidade e assim será por todo o enredo. Os alunos devem ser estimulados a refletir sobre os processos comunicativos, em como eles se estabelecem. Dessa forma, possivelmente esvaziarão os conceitos de certo e de errado dentro dos processos comunicativos e os substituirão pelos termos adequação e inadequação linguística baseados em contextos e intenções, tal como afirma Bagno:

É totalmente inadequado, por exemplo, fazer uma palestra num congresso científico usando gíria, expressões marcadamente regionais, palavrões etc. A plateia dificilmente aceitará isso. É claro que se o objetivo do palestrante for precisamente chocar seus ouvintes, aquela linguagem será muito adequada... Não é adequado que um agrônomo se dirija a um lavrador analfabeto usando uma terminologia altamente técnica e especializada, a menos que queira não se fazer entender. Como sempre, tudo vai depender de quem diz o quê, a quem, como, quando, onde, por quê e visando que efeito... (BAGNO, 2007, p.130-131)

As variações linguísticas serão trabalhadas por meio de entrevistas que os alunos deverão fazer com a comunidade no entorno da escola. Por meio de vídeos, os alunos apresentarão entrevistas que eles mesmos irão elaborar com indivíduos idosos, adolescentes, comerciantes, professores, homens, mulheres, moradores da cidade, moradores da zona rural,

etc. A partir dessas entrevistas, os alunos elencarão expressões e palavras que eles não utilizam, mas que são citadas pelos entrevistados. O professor poderá ajudar na elaboração dos roteiros das entrevistas. Algumas sugestões:

- a) Como era sua família? Você tem alguma história engraçada sobre ela? (pessoas idosas).
- b) Você ama ou amou alguém? Nos conte sobre suas experiências amorosas (adolescentes).
- c) Como é a vida no campo? (moradores da zona rural)
- d) Como é seu trabalho? (homens e mulheres em idades de atividade profissional).

As escolhas dos entrevistados deverá ser feita pelos alunos, bem como as perguntas que consolidarão a entrevista. Importante que os alunos analisem os entrevistados por aspectos variados, tais como: sexo, renda, escolaridade, idade, local da moradia, etc.

Os vídeos das entrevistas (ou trecho delas) podem ser transcritos e entregues para os colegas no dia das apresentações para que as observações sobre variações linguísticas possam ser feitas. Assim, ao final, alunos e professor poderão tecer conclusões sobre as maneiras distintas pelas quais as pessoas se manifestam e eliminar o preconceito linguístico como prática excludente e cruel nas interações humanas.

### **3.1.2 Oficina II: Roleta-Russa**

#### **Etapa 1: Leitura**

Na segunda oficina proposta, as elaborações partirão do terceiro conto de O sol na cabeça, Roleta-russa. No conto, há a figura do menino Paulo e seu fascínio pela arma que o pai utiliza como instrumento de trabalho.

Da mesma que a oficina proposta com o conto Rolézin, na segunda oficina as atividades também serão iniciadas com a disposição dos alunos em círculo. O professor deverá anexar no quadro a imagem de uma rama de fogo impactante e pedir aos alunos que anotem no caderno quais as sensações são percebidas diante daquela imagem.

Em seguida, os alunos receberão o conto Roleta-russa e farão a leitura individual e silenciosa do texto. Após a leitura, os alunos compartilharão suas respostas sobre a impressão que arma anexada ao quadro lhes causou. O professor poderá estimular a discussão com as seguintes questões:

- a) Como é a relação com a ideia de uma rama de fogo hoje em dia para vocês? Era da mesma forma quando vocês eram crianças?
- b) Como vocês avaliam os jogos de vídeo-game nos quais as armas são elementos imprescindíveis?
- c) Por que vocês acreditam que as armas, especialmente as de fogo, exercem tanto fascínio nas pessoas?

Após essa condução de ideias, os alunos deverão fazer a leitura em voz alta, observando pontuações e expressividades do texto.

### **Etapa 2- Discussão**

Na segunda etapa, os elementos do texto serão discutidos. Para isso, em alguns momentos, haverá uma leitura comparativa entre *Roleta-russa* e *Rolézim*. As perguntas condutoras da discussão serão as seguintes:

- a) Vocês observam alguma diferença entre o narrador de *Rolézim* e o narrador de *Roleta-russa*? Explique.
- b) É possível identificar ou imaginar em qual período se passa o conto a partir de alguns elementos apresentados logo no início da narrativa. Quais são esses elementos e qual a possível década em que os fatos narrados se desenvolvem?
- c) Não há uma referência explícita ao local em que ocorre a história narrada. Ainda assim, é possível imaginar em qual contexto social ela ocorre? Justifique.
- d) Por qual ou quais motivos vocês acreditam que a arma apresenta esse poder sobre Paulo?
- e) A maneira como o Almir estabelece a comunicação com seu filho Paulo parece adequada a vocês? Por quê?

É provável que outros tópicos surjam a partir da leitura do conto. Assim, a discussão poderá ser incrementada por experiências pessoais e outros conhecimentos dos alunos.

### **Etapa 3: Com quais armas você escolhe lutar?**

Na terceira etapa, o professor deverá apresentar aos alunos alguns dados e informações sobre os riscos do armamento social. Para isso, ele poderá utilizar jornais, notícias da internet, vídeos, reportagens televisivas, etc. Em paralelo, o professor deverá apresentar os índices da violência, inclusive da violência infantil, da violência contra as mulheres, contra a população negra e contra os grupos LGBTQIA+. Os alunos deverão ser

estimulados a refletir sobre o poder da educação como possibilidade transformadora da realidade.

Ao considerar a escola um espaço de mutações sociais, o professor poderá salientar as polêmicas em relação à liberação das armas vinculada às decisões federais dos últimos anos e elaborar uma revisão histórica sobre plebiscitos acerca do assunto. Ademais, ao considerar os riscos aos quais o menino Paulo é exposto ao ter uma arma de fogo de livre acesso em casa, há, ao menos, uma contradição em relação às propostas das Organizações das Nações Unidas (ONU, 1959):

Princípio 6º: A criança precisa de amor e compreensão para o pleno e harmonioso desenvolvimento de sua personalidade. Na medida do possível, deverá crescer com os cuidados e sob a responsabilidade de seus pais e, em qualquer caso, num ambiente de afeto e segurança moral e material [...]. (ONU, 1959)

No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) tem como prerrogativa a segurança dessa parcela mais suscetível da sociedade.

Art. 1º Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. [...] Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem. (incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)

Dessa maneira, a partir dessas apresentações, os alunos terão aflorados o senso crítico acerca dos caminhos e dos descaminhos da violência e poderão traçar paralelos entre a ficção da literatura marginal e a realidade.

Dos inúmeros casos de violência mostrados nos meios de comunicação, há histórias que se repetem: no Rio de Janeiro, há sempre notícias de balas perdidas que encontram corpos, principalmente, os dos moradores de favelas, entre esses, crianças e adolescentes pobres. Porém, algumas notícias parecem que recebem mais destaque, seja por quem foi baleado ou pelos protestos que tal violência gerou (BAABALKI; D'OLIVO, 2016, p.251).

Nessa etapa, por fim, os alunos também serão induzidos a participar de forma dinâmica, apresentando suas opiniões e conhecimentos sobre o tema.

#### **Etapa 4: Mobilizações**

Na última etapa, o professor deverá solicitar aos alunos que as discussões em sala extrapolem os muros da escola. Para isso, deverão ser elaborados flyers, posts em redes sociais e cartazes a serem afixados nos comércios locais promovendo a consciência social acerca dos riscos das armas, sobre o cuidado com as diferenças para que elas não se tornem

bullying ou cyberbullying. Ainda poderão ser realizadas uma passeata pela paz, em prol dos livros, da literatura, da comunicação e uma peça teatral que evidencie o amor e o conhecimento como únicas armas possíveis de transformação social.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não raro, o Brasil amarga baixíssimas posições em rankings mundiais de Educação. No tocante à leitura e à interpretação textual, a situação do estudante brasileiro, esteja ele no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, não difere: há deficiências graves na relação do estudante com textos técnicos e literários. Reconhecido como um território profícuo em escritores, uma terra na qual a criatividade é artigo essencial até mesmo para a sobrevivência, o Brasil destoa quando analisamos o contato do seu povo com a arte literária. Entretanto, a proximidade temática e linguística de obras literárias produzidas por autores periféricos com a realidade da maior parte de nossa população, sinaliza para uma possível transformação no fomento à leitura e produção textual no país.

A pauta social acerca de discussões sobre as desigualdades, as distinções, as potencialidades e as dificuldades de um povo ganhou projeção nos últimos anos. Assim, hoje, textos movimentados por autores e leitores engajados em causas humanitárias fazem parte de nossas vidas. Grupos marginalizados e silenciados por séculos iniciaram um processo intenso de ressignificações sociais: a literatura marginal ocupou o centro dos debates e suscitou uma série de novas projeções artísticas e sociais nos mais distintos grupamentos humanos.

Geovani Martins é um autor da literatura marginal e orgulha-se de fazer parte desse grupo que resiste, antes sem denominação, silenciado, um tanto quanto amorfo e de pouca expressividade. É a literatura que desce o morro, embora permaneça nele. É a arte nascida nos guetos, nas vielas, dançada ao som do funk e do hip hop, queimada junto dos baseados, traficada, importada, festejada. É a palavra que vai da pista ao mais recôndito casebre da mais escura e estreita via. É a literatura que tem o sol na cabeça, nos olhos, nos dedos, nas balas perdidas e encontradas, aquecendo mentes que se unem em prol da existência minimamente digna, que quer se libertar da opinião e dos preconceitos alheios.

Para além do que se vê, há o morro. O morro que vive e sobrevive nas páginas da literatura marginal, que é preenchido dos mais distintos indivíduos, pintado das mais humanas cores, trabalhado por homens e mulheres, jovens e crianças, de sol a sol, sem medo da chuva, pressionados por autoridades que quase nunca estão ali pela defesa e pela ordem.

Portanto, a literatura, como arte, é redentora e canta suas palavras no canto de suas vozes e silêncios. É um território sem limites, imponente como os morros e favelas do



Brasil e precisa ser desmistificada, conhecida e elaborada para que tenhamos acesso ao que pensam, sentem e querem os outros que, além de tudo, são como nós.

## REFERÊNCIAS

BAALBAKI, Ângela Correa Ferreira; D'OLIVO, Fernanda Moraes. **A segurança que não é para todos: discursos sobre violência e segurança pública.** Entremeios: revista de estudos do discurso, v.13, jul.-dez.2016. Rio de Janeiro.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz.** 49ª. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

BLANCHOT, Maurice. **O espaço literário.** Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

BRASIL, ECA, **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Brasília: Diário Oficial da União, 1990. Lei pela Lei nº 13.257, de 2016

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura.** In: \_\_\_\_\_. Vários Escritos. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CHIARETTO, Marcelo. **O canônico e o não-canônico na formação do leitor: o caso de Allan Santos da Rosa e a literatura da periferia.** Anais Abralic, UNICAMP, Campinas, 2015. In: [https://abralic.org.br/anais/arquivos/2015\\_1456103057.pdf](https://abralic.org.br/anais/arquivos/2015_1456103057.pdf)

EBLE, Taís Aline; LAMAR, Adolfo Ramos. **A literatura marginal/periférica: cultura híbrida, contra hegemônica e identidade cultural periférica.** Especiaria. Caderno de Ciências Humanas, v.16, n-27, jul/dez2015, p.193-2012.Santa Catarina, 2015.

ECO, Umberto. **Sobre algumas funções da literatura.** In: Sobre a literatura.

Record, Rio de Janeiro: 2003.

FERRÉZ (Org.). **Literatura marginal: talentos da escrita periférica**. Rio de Janeiro: Agir, 2005.

MARTINS, Geovani. **O sol na cabeça**. Companhia das Letras, São Paulo: 2018.

NASCIMENTO, Érica Peçanha. **Literatura Marginal: os escritores de periferia entram em cena**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Universidade de São Paulo, São Paulo: 2006.

Assembleia Geral da ONU. (1948). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. (217 [III] A). Paris.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Mutações da literatura no século XXI**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **As mutações da literatura no século XXI**. Revista Chilena de Literatura. n-98. Santiago, 2018.

PIMENTEL, Davi Andrade. **O sol na cabeça, de Geovani Martins: a literatura no morro**. Eixo Roda, v.29, n-2, p.252-273, Belo Horizonte, 2022.

ROCHA, João Cezar de Castro. **A guerra de relatos no Brasil contemporâneo**. Ou: a “dialética da marginalidade”. Letras, Santa Maria, n. 28/29, p. 153- 184, jan.-dez. 2004. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/2176148512118>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/12118/7520>. Acesso em: 14 set. 2022.

ROSA, Nicolas Pereira; GUEDES, Manoela de Quadro de Paula; LEITE, Maria Alzira. **A literatura marginal periférica e o cânone literário**. Navegações. v.12, n-2, Jul.-Dez 2019. Porto Alegre/RS.2019.

SCHOLLHAMMER, Karl Erik. **Ficção brasileira contemporânea**. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro: 2009.

SCHWARZ, Roberto. In: **Crítica em intervenção**. Rodapé- crítica de literatura

brasileira contemporânea. Nankin editorial, n.3, São Paulo: 2004.

SOARES, Mei Hua. **A literatura marginal-periférica e a escola**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo: 2008.

SPIVAK, Gayatry. **Pode o subalterno falar?** Trad. Sandra Regina Goulart Almeida. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

VAZ, Sérgio. **Literatura, pão e poesia**. São Paulo: Global, 2011

