UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
MESTRADO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES

RISOLENE JOANA ALVES

AS MULHERES NEGRAS DE UM NORDESTE EM TRÂNSITO EM "AS MULHERES DE TIJUCOPAPO": UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Campina Grande - PB
2018

RISOLENE JOANA ALVES

AS MULHERES NEGRAS DE UM NORDESTE EM TRÂNSITO EM "AS MULHERES DE TIJUCOPAPO": UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, *Campus I*, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Linguagens, Culturas e Formação Docente.

Orientador: Prof. Dr. Luciano B. Justino.

Campina Grande – PB
2018

A474m Alves, Risolene Joana.
As mulheres negras de um Nordeste em trânsito em "As mulheres de Tijucopapo" [manuscrito] : uma proposta pedagógica / Risolene Joana Alves. - 2018.
235 p.

Digitado.
Dissertação (Mestrado em Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa , 2018.
"Orientação : Prof. Dr. Luciano Barbosa Justino , Departamento de Letras e Artes - CEDUC."

1. Literatura. 2. As mulheres de Tijucopapo. 3. Desterritorialização. 4. Sala de aula. 5. .

21. ed. CDD B869.9

Elaborada por ELESBAO SANTIAGO NETO - CRB - 15/347 BSC5/UEPB

RISOLENE JOANA ALVES

AS MULHERES NEGRAS DE UM NORDESTE EM TRÂNSITO EM "AS MULHERES DE TIJUCOPAPO": UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, *campus* I, como parte das exigências para a obtenção do grau de Mestre em Formação de Professores.

Área de Concentração: Linguagens, Culturas e Formação Docente.

Orientador: Profº Drº Luciano B. Justino

Aprovada em 06/06/2018.

Profº Drº Luciano Barbosa Justino - PPGFP/ PPGLI/UEPB
(Orientador)

Profª. Drª. Patrícia Cristina de Aragão Araújo PPGFP/UEPB
(Examinadora interna)

Profª Drª Rossana Delmar de Lima Arcoverde POSLE/ UFCG
(Examinadora externa)

DEDICATÓRIA

Ao meu esposo ***Jamire Muriel*****,** pelo apoio incondicional e constante incentivo. Àqueles que com sua sapiência me ensinaram que eu não sabia – *professores* do PPGFP. Ao orientador ***Luciano B. Justino***, pelo percurso guiado.

AGRADECIMENTOS

AGRADECER é, sobretudo, entender nossa necessidade de carecer de algo ou de alguém que nos apoia a seguir adiante com nossos desejos de atingir metas, nem sempre fáceis. Portanto, neste importante e formidável momento de minha história, gostaria de agradecer primeiramente ao **SENHOR** supremo da minha vida, o **Deus** em quem confio por ter me amado, me alcançado e nunca ter me abandonado nas horas tempestuosas, o que contribuiu veementemente para essa espetacular vitória em minha existência;

À virgem Imaculada, mãe de Jesus e minha, que em tempo algum me deixou a mercê quando supliquei a sua intercessão poderosa por forças, inspiração e muito amor para cumprir a minha missão acadêmica. Neste momento oportuno tenho a honra e a graça de proclamar *Totus tuus Mariae!*

Ao professor Dr. *Luciano B. Justino* pela inestimável e honrosa contribuição com minha vida acadêmica;

Ao Programa que me oportunizou compreender que posso sempre ressignificar minha prática e tornar possível a mudança que acredito no outro;

Aos meus amig@s/irmãos Johne Barreto Paulino, Maria Jozelma Cabral Maroja e Maria da Conceição Freitas que comigo dividiram os dias de fardo e muito me aliviaram nas angústias;

Aos examinadores da banca de qualificação, Kalina Naro e Marcelo Medeiros, obrigada pela indescritível contribuição aqui e, sobretudo, na caminhada durante as aulas.

As professoras da banca de defesa, Professora Drª Rossana Delmar de Lima Arcoverde e a Professora Drª Patrícia Cristina de Aragão Araújo, pela aceitação e contribuição com esta pesquisa, o meu muito obrigada!

ENCONTROS E DESPEDIDAS

Milton Nascimento

Mande notícias do mundo de lá
Diz quem fica
Me dê um abraço, venha me apertar
Tô chegando
Coisa que gosto é poder partir
Sem ter planos
Melhor ainda é poder voltar
Quando quero

Todos os dias é um vai-e-vem
A vida se repete na estação
Tem gente que chega pra ficar
Tem gente que vai pra nunca mais
Tem gente que vem e quer voltar
Tem gente que vai e quer ficar
Tem gente que veio só olhar
Tem gente a sorrir e a chorar
E assim, chegar e partir.

São só dois lados
Da mesma viagem
O trem que chega
É o mesmo trem da partida
A hora do encontro
É também de despedida
A plataforma dessa estação
É a vida desse meu lugar
É a vida desse meu lugar
É a vida

AS MULHERES NEGRAS DE UM NORDESTE EM TRÂNSITO EM "AS MULHERES DE TIJUCOPAPO": UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA

RESUMO

A pesquisa que ora apresentamos parte do princípio de que a literatura pode, dentro da sala de aula, tornar-se mais que uma disciplina escolar, indo além de uma obrigação curricular. Entendemos que a literatura deve ser trabalhada com o objetivo de demonstrar ao aluno que suas experiências de vida são redimensionadas pela literatura em diversos planos, estético, político, social, afetivo, imaginário, uma vez que esta abre os olhos do educando para outros mundos do mundo. Partimos da premissa ética de que a educação escolar deve possibilitar aos alunos se verem como sujeitos produtores de cultura e de subjetividade a partir de suas demandas de gênero, etnia, classe social, região etc. Ou, nas palavras de Moita Lopes (2002, p. 77), "a função social da escola é desenvolver a consciência crítica acerca do conhecimento que é construído nela sobre as identidades sociais, de raça, gênero e classe, mediadas pelas práticas de letramento que o professor oferece". Esta pesquisa objetiva compreender o enlace entre negritude, em especial da mulher negra e diáspora no romance *As mulheres de Tijucopapo*, com ênfase numa proposta pedagógica. Para tanto, o caminho da pesquisa percorreu as seguintes etapas: No capítulo I, "Trilhando os caminhos da pesquisa em sala de aula", apontamos quais caminhos percorremos dentro do ambiente pesquisado e qual a colaboração dos agentes envolvidos. No capítulo II, intitulado "Articulação e ficção: experiência, literatura, sala de aula", mostramos como ocorreu à ligação da obra com a sala de aula, com foco na transitoriedade real e fictícia do nordestino, além de mostrar a emancipação da mulher negra como resistência as amarras sociais que a norteiam. No capítulo III, "As mulheres de Tijucopapo: a produção de subjetividade da narradora protagonista" buscamos identificar como ocorreu a relação entre a infância, a juventude e a vida adulta da personagem Rísia, quando esta demonstra ser uma narradora que transgredi a inóspita São Paulo em busca de suas memórias que só encontrará voltando à Tijucopapo, às suas origens. No capítulo IV "Sequência didática (sd): prática de intervenção em sala de aula" mostramos como se deu a leitura e suas etapas, como foi a experiência do trabalho envolvendo os textos e os/a alunos/as na sala de aula. Para atingir nossos fins em sala de aula, a pesquisa compreendeu uma relevante etapa de oficinas de produção de leitura e escrita em que trabalhamos fragmentos do romance e suas diversas modalidades genéricas. Inicialmente, utilizamos um questionário com questões abertas e objetivas como instrumento de coleta de dados e desenvolvemos, como produto final, uma Sequência Didática que ficará como apontamentos e reflexões que objetivam subsidiar os docentes que desejarem trabalhar com a perspectiva abordada. Como subsídio para fundamentarmos nossa pesquisa, nos pautamos nas teorias da recepção de textos literários e metodologia de ensino de literatura dos seguintes autores: Iser (1996), Zilbermann (2007), Jauss (1979), Chartier (2007), Compagnon (2003) e Rouxel (2013); questões sobre identidade e produção de subjetividade em Bauman (2005), Geertz (2008), Deleuze e Guattari (1997) e Pelbárt (2015) e Stuart Hall (2003); por conseguinte, nos utilizamos dos estudos de Cuti (2010) acerca da categoria negro-brasileira além dos documentos oficiais que orientam o fazer docente no âmbito da educação nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental (1998) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). O resultado desta pesquisa nos mostra que um bom trabalho com a literatura contribui para a formação de um leitor crítico/proficiente, capaz de conferir sentido à leitura literária e ao mundo. A partir disso, esperamos que a nossa pesquisa sirva de subsídio motivador para nortear as práticas pedagógicas e metodológicas dos docentes que desejam desenvolver um trabalho consistente a partir da leitura e do estudo do texto literário, visando o protagonismo negro em sala de aula.

Palavras-chave: Literatura. As Mulheres de Tijucopapo. Desterritorialização. Sala de aula.

THE BLACK WOMEN OF A NORTHEAST IN TRANSIT WITHIN "THE WOMEN OF TIJUCOPAPO": A PEDAGOGICAL PROPOSE

ABSTRACT

The present research is based on the premise that the literature can become more than a school subject inside classroom, going beyond a curricular obligation. It's understood that the literature should be worked aiming to demonstrate students that their life experiences are resized by the literature in several plans such as esthetical, political, social, affective, imaginary, once it opens the eyes of the learners to other worlds of the world. We come from the ethical premise that the school education should enable students seeing themselves as producer characters of culture and subjectivity from their gender, ethnicity, social class, and region demands. Or, in the words of Moita Lopes (2002, p. 77), "the social function of the school is to develop the critical consciousness around the knowledge which is constructed in it about social identities, of race, gender and class, mediated by literacy practices that the teacher offers." This research aims to understand the link between blackness, in special the black woman and diaspora in the novel The women of Tijucopapo, emphasizing a pedagogical propose. For that, this research went through the following stages: in chapter I, "The women of Tijucopapo: the narrator's production of subjectivity" we sought identify how it occurred the relation among childhood, youth and the adulthood in the character Rísia, when she demonstrate to be a narrator who transgresses the inhospitable São Paulo searching for her memories that could only be found when she come back to her origins in Tijucopapo, In chapter II, entitled "Articulation and fiction: experience, literature, classroom", we showed how it occurred the link between the work with the classroom, focusing on the real and fictitious northeastern transience, besides show black woman's emancipation as a resistance to the social moorings which guide her. In chapter III "Treading the ways of the research in the classroom", we pointed which ways were sought in the searched environment, and what was the collaboration of the involved agents. In chapter IV "Teaching sequence (ts): intervention practice in the classroom" we showed how the reading was developed and its stages, how it was the work experience involving the texts and the students in class. To reach our goals in class, the research comprised a relevant stage of workshops about reading and writing production in which we worked fragments of the novel and its several generic forms. Initially, we used a questionnaire with open and objective questions as instrument of data collection and then developed as final product, a teaching sequence that will be used as appointments and reflections, which aim support the teachers who would like to work with the perspective approached in the present work. Our research was supported by the theories of literary texts reception and the literature teaching methodology of the following authors: Iser (1996), Zilbermann (2007), Jauss (1979), Chartier (2007), Compagnon (2003) e Rouxel (2013); questions about identity and subjectivity production in Bauman (2005), Geertz (2008), Deleuze e Guattari (1997) and Pelbárt (2015) Stuart Hall (2003); therefore, we used the studies of Cuti (2010) about the Brazilian black cathegory beyond the official documents that guide the teacher making in national education, the National Curricular Parameters to the elementary school (1998) and the Bases and Guidelines law of National Education (1996). The result of this research show us that a good work with the literature contributes to the upbringing of a critical and proficient reader, able to assign sense to the literary reading and to the world. From that, we expect that our research can serve as motivating support to guide the pedagogical and methodological practices of the teachers who wish to develop a conscious work from the reading and study of the literary text, expecting the black protagonism in the classroom.

Key words: Literature. The women of Tijucopapo. Desterritorialization. Classroom.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Relembrar minha trajetória até aqui é fazer comparação com o delicado ofício do artesão. Pois tal qual este trabalho, os textos e os enunciados constituem um emaranhado de fios dialógicos, cada qual com seu tamanho, tipo e cor, mas que se misturam, se confundem e se entrelaçam. Para estar aqui foi necessário cingir alguns nós e desatar outros, ao passo que costurava uma rede que devagar dava vida a ideias, palavras e pensamentos. Uma rede que foi e é tecida a partir do lugar que eu ocupo historicamente e pelas diversas vozes dos outros que me constituem. Rememoro meus primeiros passos no curso de Letras, meu envolvimento com a prática escolar e o ingresso neste novo desafio que foi o PPGFP – Mestrado Profissional, momentos que me possibilitaram mudanças na história de vida que carregava, na minha visão educacional e na minha formação cidadã.

Ingressei neste mestrado com a intenção de descobrir como a literatura marginal, quer dizer, aquela que trata de temas, pessoas e/ou situações que contemplam a margem eram vistas pelos alunos da escola pública, sobretudo, quando se é parte deste contexto. Por isso, busquei compreender quais aspectos e processos envolvem a aprendizagem do sujeito leitor desta realidade. Sempre tive um bom relacionamento com meus alunos e conheço de perto sua real situação social e por vezes familiar, o que me possibilita melhores chances de promover um planejamento que seja condizente com o meu desejo de entender este público leitor no acolhimento ou não da temática da mulher negra e de sua diáspora, exposta na personagem Rísia do romance *As Mulheres de Tijucopapo* de Marilene Felinto.

Logo no segundo período de programa, cursando as disciplinas, comecei a trilhar esse caminho por meio de leituras que davam norte e mostravam o percurso. Com a leitura da obra acima citada veio o encantamento de mostrar aos meus alunos que o sonho de ser maior do que a vida lhe propunha e oferecia era possível, especialmente se não há comodismo ou não nos deixamos derrotar com facilidade pelas quedas que são ofertadas diariamente.

De todo modo, o programa atendia minhas primeiras expectativas, porém, ao iniciar a escrita, tudo começou a se tornar problemático; tentei incansáveis vezes até escrever uma introdução e as considerações que esboçavam o que seria minha dissertação. No entanto, percebia que, pelo curto tempo e pela rigidez do programa, inclusive dos professores não conseguia respirar aliviada. Eram escritas, leituras e uma profunda tristeza de não corresponder às exigências e quase me convenci de que não deveria estar ali. Faltava-me um embasamento teórico sólido, um estudo aprofundado dos principais estudiosos que me permitisse compreender como desenvolver a pesquisa com fluidez, responsabilidade,

autonomia e segurança. E, finalmente o encontrei, no envolvimento com um grupo de amigos que me proporcionou esse amadurecimento teórico.

Então, comecei a perceber que o professor é o sujeito que atua não apenas como um profissional dentro da sala de aula, mas que permite aos alunos ampliar (através das leituras que oferece) seus horizontes. E a literatura é essa porta que abre novas áreas, tão interessantes que ao indivíduo que dela se apropria, é permitido transformar-se num novo ser. E desta forma passei a compreender que enquanto professora, além da prática pedagógica, posso ser concebida como uma constante pesquisadora.

Neste seguimento de pesquisadora tive a oportunidade de iniciar a pesquisa que aqui se apresenta como dissertação, cuja estrutura articula elementos formais e informais porque compreende o resultado da minha formação acadêmica e profissional aliada às experiências cotidianas, cuja elaboração apresenta o componente nordestino de minha origem, que vivência a diáspora em razão de dificuldades econômicas e sociais. Quanto ao exercício acadêmico e profissional, destaco a condição particular de professora de literatura, cujas experiências de ofício implicam uma reflexão acerca dos aspectos social, político e cultural, considerando o sujeito e as contingências pelas quais é envolvido.

As particularidades da realidade sociocultural brasileira sempre despertam observações e sentidos que mobilizam o questionamento e a reflexão vinculados às estruturas literárias. Assim, a pesquisa que ora se efetiva, parte de observações e considerações sobre o sujeito ante as circunstâncias de interação processadas em determinado espaço geográfico, observando o momento histórico no qual está inserido. A intenção é ampliar e intensificar o conhecimento literário por intermédio da obra atemporal *As mulheres de Tijucopapo* - da autora *Marilene Felinto* (2004) - considerando a perspectiva e o debate proposto por ela, que investe em discussões e reflexões sobre o tema da desterritorialização, da mulher negra e os desdobramentos daí derivados.

É possível que os alunos entendam que os deslocamentos humanos envolvem aspectos relativos à diversidade e à alteridade, assim como deflagram e potencializam discussões em torno do sujeito e do espaço territorial num processo de interações e intensidades, a partir do que se estabelece diálogo com a abordagem teórica da desterritorialização formulada por Deleuze e Guattari (1997).

Os pressupostos da desterritorialização também dialogam com a perspectiva revolucionária e transgressora que a linguagem assume como dimensão estética, abrangendo aspectos da atualização em torno de ideias que abordam os fluxos migratórios, nos quais sujeito e território tomam parte, destacando o processo de agenciamentos que concorrem para

realçar a criatividade, revigorando a noção de contínua mudança aplicada para superar eventuais paralisias no contexto ficcional pós-moderno.

A capacidade de questionamento, como expressão da subjetividade, incide sobre a ficção e imprime feição de consistente aproveitamento da consciência crítica que a personagem passa a propor. A produção ficcional do romance contemporâneo evidencia um perfil que, em larga medida, é ilustrado pelo desempenho da narradora-protagonista do romance *As mulheres de Tijucopapo* de Felinto (2004).

Com o estudo do romance citado buscamos - (pois neste momento não estava mais a sós, era meu orientador e eu) - entender até que ponto o indivíduo de uma escola pública submete sua subjetividade aquilo que lhe é dito ou apresentado em sala de aula, além da ponte que este aluno faz com o mundo externo mediante as condições que lhe são dadas e como isto reflete na sua elaboração individual, social e na construção de valores. Com isso, conseguimos compreender que a escola é o lugar que contribui fundamentalmente na formação deste sujeito em todos os seus segmentos, inclusive no que se refere à produção de subjetividade.

Desta forma, torna-se relevante mostrarmos o modo como a personagem Rísia do romance *As mulheres de Tijucopapo de Marilene Felinto* (2004) resiste a enquadramentos territoriais e identitários estanques, utilizando a cena literária como ponto de fuga, desterritorialização da dor para a reterritorialização do pertencer àquele contexto social, de sobrepujar as misérias passadas e redigir outra história.

Por este motivo, vemos que a literatura contemporânea, assim como, as reinvindicações trazidas por Felinto (2004), as quais são à base da discussão de nossa proposta, reproduzem nos seus distanciamentos, possivelmente até mais do que naquilo que está dito, sendo direcionadas a muitas particularidades que enfocam a sociedade brasileira. Pois, assim como existem proposições que se abrem e se permitem serem estudadas, existem também as que não se permitem ser compreendidas/interpretadas. Este fato nos remete ao romance por demonstrar uma tentativa de recriação, sob o empoderamento das guerreiras de Tijucopapo que geram novos saberes e fazeres subversivos na direção do que Bourdieu (1980, p.23) denomina "revolução simbólica". Por considerar que, apesar de sua exposição e vulnerabilidade, situações precárias e degradantes de mazelas familiares, econômicas e sociais a que fora submetida, Rísia detém certo poder para mudar tudo isso.

Portanto, trabalhar com a literatura na sala de aula pode proporcionar aos alunos um melhor desenvolvimento da linguagem, do pensamento e principalmente despertar neles uma forma de compreender e se reconhecerem como parte dos discursos apresentados, que por

vezes se somam às suas angústias, desejos, anseios e esperanças. Desta forma, a leitura da obra *As Mulheres de Tijucopapo* - de Felinto (2004) leva a uma reflexão sobre como ser mulher sujeito da sua história na tríade opressora: gênero, etnia, classe. Assim como nos aponta Silva (2007),

> As formas sutis de exclusão social, de gênero e étnica problematizam uma das mais espinhosas questões: como é possível para uma mulher sair da condição explorada-dominada? Quais são as armas desse sujeito feminino, convencido de que a legitimidade da ordem social implantada não é a única realidade possível e, por isso, deseja (re)construir uma identidade que não se submete às regras sociais pré-estabelecidas? (SILVA, 2007, P 07).

A partir desta abordagem, entendemos o quanto é desumano para o sujeito social, se firmar como construtor de sua identidade mediante sua negação e opressão por parte de seus pares. Nesse sentido, percebemos o quanto é viável trabalhar na sala de aula com uma literatura que se preocupa em dá voz literária a grupos da margem, que busca valorizar todas as culturas, todos os povos com suas crenças, todas as classes com suas diferenças e permite um discurso de equilíbrio da igualdade entre os diferentes. Como aborda Cândido (2002), a literatura deve ter, sobretudo, um caráter humanizador e seu conteúdo deve atuar sobre o leitor, a fim de refletir sobre as inquietações humanas e promover a transmissão de conhecimento, tendo como ponto de partida a realidade sensível do mundo.

Principalmente porque temos uma sociedade constituída de diversidade de raças, de gêneros, de classe, crenças e inclui também os modos de pensar, agir e viver. Pensando no respeito a essa diversidade, a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2012) enfatiza que cada indivíduo deve reconhecer e respeitar "o outro" em todas as suas formas e manifestações, reconhecendo a pluralidade em cada ser humano, dentro de sociedades culturalmente diversas, como é o caso do Brasil. Diante dessa abordagem, viver numa sociedade que traz tantas diferenças socioculturais, contribui para a produção de diversos tipos de discriminação e preconceitos. De acordo com BRASIL (1998), preconceito é "qualquer atitude negativa em relação a uma pessoa ou a um grupo social que derive de uma ideia preconcebida sobre tal pessoa ou grupo".

A partir dessa definição de preconceito, a Declaração Universal sobre a diversidade cultural (2012) tem incentivado a sociedade a almejar um mundo melhor, denominando-o de "ideal", no qual todos os cidadãos, com suas diferenças e inseridos nesta diversidade, em quaisquer de suas formas, possam conviver de maneira harmoniosa e sentirem-se livres para, através de particularidades, serem tratados como diferentes, mas não como desiguais.

Tendo em vista essa vasta e imensa diferença sociocultural brasileira, Gomes (2007) afirma:

> O Brasil é um país de grande extensão territorial, intensa diversidade regional, racial e cultural. Ele se destaca como uma das maiores sociedades multirraciais do mundo e abriga um continente significativo de descendentes de africanos dispersos na diáspora [...] Mas em que contexto histórico, social, cultural e político as identidades negras se constroem no Brasil? (GOMES, 2007, p. 97- 98).

Diante do exposto, fica claro que o Brasil é um país plural na sua formação histórica e que, portanto, traz desde sua colonização, uma formação cultural e étnica heterogênea onde podemos observar, no mesmo espaço, diferentes formas de economia e contradições gritantes de um capitalismo cruelmente imposto, ignorando as necessidades locais, resultando em diferenças brutais entre classes. Contudo, para responder a indagação reproduzida na citação, recorremos a Felinto (2004) quando afirma que a identidade negra foi consolidada pelas vozes que emergiram da própria mulher que rompendo com o cânone antropocêntrico, redefiniu-se neste mesmo contexto patriarcalista, socialmente machista e culturalmente acostumado a se impor. Todavia, com a coragem feminina, a mulher pode padronizar seu comportamento, superar as amarras políticas e se reinventar.

Nesta continuidade de pensamento, nos deparamos com a escola, entidade essencial na formação do indivíduo, a qual possui o papel de promover uma educação que supere a barreira dos preconceitos e assuma com afinco o dever de estabelecer, entre seus alunos, boas relações, tornando-os capazes de reconhecer, respeitar e valorizar as diferenças de cada indivíduo. Assim, será possível que ocorra uma boa relação entre os diferentes, independente de serem descendentes de brancos, negros ou indígenas, como aponta Gomes (2002). Logo, a sala de aula constitui-se como um espaço de grande pluralidade e diversidade da sociedade onde se constrói e se reproduz o conhecimento para construção de seres pensantes e críticos.

É possível potencializar um estudo temático sobre a relação de gênero, classe, e etnia, permitindo que o aluno ou se reconheça como sujeito dessa literatura ou se negue e assim possa questionar como a sociedade influencia na sua vivência enquanto ser social carregado de memória, assim como aborda a narradora-protagonista dentro do romance através da negação de sua vida e de sua família como meio de reconstruir essa identidade que ora estava perdida ora estava fragmentada, possibilitando dialogar com o passado e assim (re) significar-se dentro de seus próprios valores.

Deste modo, há que se questionar: a partir da leitura do romance *As mulheres de Tijucopapo*, da discussão dos marcadores textuais apresentados sobre a mulher negra de um nordeste em trânsito, sobre desterritorialização e a experiência da migração que cada um apresentou na sala de aula, os alunos foram capazes de refletir e analisar até que ponto eles se auto-afirmaram ou se negaram enquanto sujeitos construtores e produtores de cultura?

Desta forma, objetivamos: (1) abordar a temática "a mulher negra como representante de nordestinos em trânsito - a desterritorialização" a partir da leitura de textos literários; (2) inserir no cotidiano dos alunos a leitura de textos e narrativas curtas que tratem da mulher negra, dos nordestinos e a desterritorialização; (3) apresentar sugestões de como trabalhar o tema "negritude e desterritorialização" a partir de textos literários em uma sequência básica a ser apresentada como produto final desta pesquisa; (4) promover a consciência e o respeito à diversidade de gênero, etnia e classe em sala de aula a partir de um trabalho pautado no letramento literário; (5) realizar, na escola investigada, uma "oficina literária" sobre o modo como se negocia a produção do negro-migrante nos grandes centros urbanos do Brasil, São Paulo, em particular.

Isso posto, esta dissertação foi dividida em quatro capítulos, a saber: No primeiro capítulo, o qual é também aquele em que apontamos para a vivência do locus de nossa pesquisa, os momentos que percorremos junto aos sujeitos; sendo portanto, o nosso capítulo metodológico, é aqui que trilhamos os caminhos da pesquisa, apontando como foi seu despertar e seu desenvolvimento; quais foram os desafios do trabalho docente com a diversidade étnico-racial no espaço escolar e, ainda, mostramos o lócus da pesquisa, os sujeitos participantes e por fim, a coleta e análise dos dados e instrumentos.

No segundo capítulo, com o título: "Articulação e ficção: experiência de vida em torno da migração" buscamos mostrar como se dá a errância do nordestino na cidade grande. Como eles transitam do seu espaço para um lugar desconhecido, como este deixa seu território para reconstruir-se e refazer sua história em terras distantes; dizemos como se reconstrói em nordestino em trânsito, a chamada desterritorialização, refletindo ainda especificamente a mulher negra-migrante, apontando quais são os seus descaminhos e como ocorre sua resistência.

No capítulo III, o qual se intitula: "As mulheres de Tijucopapo: a produção de subjetividade negra na sala de aula" discutimos a relação entre a infância, juventude e vida adulta da personagem Rísia, sob a visão de uma narradora dilacerada, que narra sua memória e transita pelas marcas de sua identidade, atentando para a abordagem do romance dentro do contexto da sala de aula.

No capítulo quatro, em que trabalhamos efetivamente a nossa sequência didática como prática de intervenção em sala de aula, buscamos a princípio apontar como se deu a leitura e suas etapas, mostrando a experiência dos próprios alunos com essa técnica de dialogar com textos ora literários, ora acadêmicos para construir sua subjetividade para além do espaço escolar.

Assim sendo, as propostas de sequência didáticas de Rildo Cosson (2010, 2014) foram bastante relevantes por nos mostrar como o fazer docente baseado no conceito de Letramento Literário pode se tornar eficaz no espaço da sala de aula, apontando caminhos para uma leitura literária mais equilibrada que permitem ao aluno mediar sua produção com suas vivências e práticas sociais, se mostrando efetivamente integrada a tríade leitor-autor-texto. Como aponta Cosson (2010; 2014):

> O texto literário não é um pretexto para se estudar literatura, mas o meio pelo qual são desenvolvidas práticas de leituras que favoreçam a humanização dos sujeitos e a sua capacidade de crítica, reflexão e respeito a si próprio e ao outro. (COSSON, 2010, p. 38)

Um conjunto de dados compõe nosso *corpus*, a iniciar pelo romance "As Mulheres de Tijucopapo" de Marilene Felinto (2004), cujas discussões em sala de aula a partir da leitura dos gêneros literários que o constituem nortearam nosso fazer docente durante a intervenção da nossa pesquisa; bem como, as atividades escritas e/ou orais realizadas durante os encontros. Sobre os quais, o resultado nos mostra que um bom trabalho com a literatura contribui para a formação de um leitor crítico/proficiente, capaz de conferir sentido à leitura literária e ao mundo. Desde que baseado em um planejamento adequado, com uma metodologia voltada para a discussão do texto literário, permitindo ao sujeito leitor participar de forma ativa e opinar, transformando realidades antes desacreditadas.

Por fim, percebemos que a literatura, embora seja um espaço de encontro marcado pela ausência física de um (ou mais) interlocutor(es) – o escritor –, possibilita ao leitor participar de um jogo de intercâmbio de experiências, cujo resultado final pode (e deve) ser o adensamento da experiência particular. Este se realiza, muitas vezes, no confronto, quando a literatura, palco de dissidências, desestabiliza e questiona certezas: um duelo, às vezes, torturante, que aponta, entretanto, para vias mais largas de reflexão.

Esperamos que nossa pesquisa possa desencadear discussões que construam, apreendam e utilizem-se do poder simbólico e dos artefatos culturais para comprovar que o

sujeito pode se tornar autor de sua própria história e produzir cultura com sua escrita e voz, protagonizando dentro e fora da sala de aula essa mesma história.

CAPITULO I

1 TRILHANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA EM SALA DE AULA

1.1 Descrição analítica do corpus da pesquisa

Em 1980, com a publicação do primeiro romance de Marilene Felinto, As mulheres de Tijucopapo, surge a personagem Rísia. Mal nasce e já irrompe em movimento, deixando São Paulo rumo a Tijucopapo, terra natal de sua mãe, para assumir suas raízes nordestinas e resgatar a dignidade perdida. Abandonada pelo homem amado, ela inicia uma série de reflexões que a levam a rememorar outros abandonos sofridos que a marcam a ponto de fazê-la oscilar entre desamparo, dor e raiva.

Desamparo que a motiva a ir à busca de refazer sua fragmentação e encontrar sua origem. Com isso, no percurso para Tijucopapo, local onde sua mãe nasceu, defronta-se com todas as contradições de sua vida: a infância pobre em contraste com o presente bem sucedido; conhecer outra língua, desejar expressar-se em inglês, mas, às vezes, impotente, emudecer, preferindo grunhir a falar.

O romance, portanto, permite perceber a voz de sua protagonista a perguntar: "Quem sou eu?" para, desta forma, identificar-se na sociedade em que vive. Os principais problemas, no entanto, são as várias transformações que a identidade cultural sofreu ao longo dos anos. Hoje, o homem é um ser com uma identidade híbrida e vive sob o signo da pós-modernidade.

Em *As mulheres de Tijucopapo*, podemos reconhecer as matizes da identidade cultural em (re) construção por Rísia. Esta narradora-personagem, ao longo do romance, apresenta o relato de uma memória sofrida que, simultaneamente, busca origens regionais e de identidade cultural e, na esteira dessa procura, a (re)construção de uma identidade pessoal. Ela precisa se reconstruir, pois convive num ambiente de alta violência psicológica, manifestada principalmente na falta de carinho, de atenção, no desrespeito a seu espaço e, até mesmo, nas agressões físicas.

Como consequência, a personagem tem o espírito anulado a tal ponto que a alegria se torna um sentimento estranho, numa espécie de esvaziamento de si: "Eu, um buraco, um oco, um seco, um vazio. Eu de manhã noite. Nunca mais terei sol? A chuva me fere a cara dum céu tão cinza. Cinza, meu Deus, essa morte" (FELINTO, 2004, p. 83). A interrogação sobre si contribui para sua reconstrução na medida em que, ao evocar o passado, o presente lhe dá novo sentido.

Historicamente, a identidade significou a ancoragem de valores que estabilizam o indivíduo de uma determinada sociedade, isto é, um porto seguro no qual se pode aportar para melhor se ver como um sujeito íntegro, estável dentro de seu mundo social. No entanto, a personagem Rísia está à margem e como ela mesma diz: "Ser marginal é para quem pode" (FELINTO, 2004, p. 36).

O romance em estudo trabalha uma profusão de vozes femininas emanadas do discurso da protagonista central Rísia, em uma tríade de performances enunciativas: voz da infância, voz da mulher madura e a voz mítica representada pelas mulheres de Tijucopapo, que intitula a obra e resgata um momento histórico sustentador de toda a escritura. Por meio da memória da narradora-protagonista, o processo de busca da origem e da identidade feminina dá forma à sua experiência do narrar, fazendo eclodir as alteridades femininas em fragmentos textuais.

A forma dada ao romance *As mulheres de Tijucopapo* apresenta-se aparentemente paradoxal e ambígua, ganhando acentuação em outras formas de falar. No romance em questão, a experiência representativa é marcada pela perda das experiências estabelecidas, do sentido de origem, nas quais a identidade múltipla de Rísia se prosifica no próprio imperativo do movimento temporal – um jogo entre passado-presente-futuro, um deslocamento de espacialidades em busca de estilização romanceada, não mais de um gênero romântico.

Segundo a concepção de Mikhail Bakhtin (2010ª, p.72), a introdução de gêneros intercalados é fundamental para garantir o plurilinguismo ao romance, este concebido como o *discurso de outrem na linguagem de outrem*; assim, podemos perceber no *corpus* de estudo a presença de subgêneros, de colagens, *pequenas epístolas* destinadas a uma amiga de infância, *versos em língua inglesa* produzidos aos pais, *cantigas de roda* no tempo de menina; outros discursos que "relativizam a consciência linguística, exprimem a sensação, que lhe é própria, da objetivação da linguagem, das suas fronteiras históricas, sociais e mesmo principais (ou seja, as fronteiras da linguagem enquanto tal)". Este depoimento de Bakhtin corrobora o conceito de que a prosa romanesca não se atém a uma ideia única, e terá, nesse discurso plurilíngue, uma palavra bivocal, que refratará a expressão das intenções e acentuações emocionais da autora.

Na narração de *As mulheres de Tijucopapo,* deparamo-nos com uma narradora-protagonista, exercendo um duplo domínio no discurso em três alteridades, a individual (infância e adulta) e a coletiva – das mulheres de Tijucopapo. No romance, vemos emergir um jogo temporal de alteridades da tríade pronominal irreversível *eu – tu – ela – elas.* A

assimilação da palavra de outrem, segundo Bakhtin (2010ª, p.142) adquire um sentido profundo e importante no processo de formação da ideologia do homem. Assim sendo, a palavra da menina, que foi assimilada pela mulher, define a atitude ideológica da narradora madura, que emite um discurso misto, não dissolvendo o dito no passado; a palavra da infância é a palavra autoritária e interiormente persuasiva, termos cunhados por Bakhtin (2010ª, p.143).

As *mulheres de Tijucopapo* (ou a *epopeia das heroínas de Tijucopapo*), aponta para o reforço de que o mito mantém-se na possibilidade de içar o homem à transposição de seus limites e (pré)conceitos. Essa asserção se aplica à personagem feminina Rísia (a heroína da epopeia) para que ressurja, renasça e busque sua identidade nos tempos idos, tempos estes do mito alegorizante das mulheres guerreiras do Arraial de Tijucopapo, seguindo sua própria narração:

> A culpa vem de baixo dessas cidades sedimentadas pelas pedras que o vento soprou milhares e milhares de anos. Vem de minha tataravó e se estica a mim via meu pai. Ou a culpa é de todos nós ou de ninguém. [...] Coisa de louco. São Paulo. Precisei sair e vir. Aqui vou eu na minha trilha de terra. Há babaçus e canaviais. O canavial galga a serra, desce, torna a mostrar-se mais longe, verde-claro. São cores verdes, [...] Quando me canso, pego meus lápis de cera e pinto outras cores na paisagem que desenho em papel branco. O canavial só é muito verde. Aqui vou eu (FELINTO, 2004, p. 29; 78-79).

Do excerto supracitado, a narradora-protagonista Rísia, na história, relaciona- se analogamente com o herói mitológico, que regressa aos primórdios, propondo-se a sair do tempo presente e viajar, com as tintas do imaginário, para recuperar sua origem, eclodindo na rede simbólica do mito. Rísia faz essa viagem no tempo gestacional de nove meses, também simbólico e metafórico. É o início do fluxo de consciência e do tempo psicológico que mitifica a saga pela busca de sua identidade de mulher e heroína guerreira.

Neste romance de Marilene Felinto, o leitor vai ao encontro do mito de origem dos desencantos da vida, da gênese da culpa, culpa que tomará conta do presente narrativo, numa espécie de "pagamento custoso" dos atos faltosos de seus ascendentes. O romance é a busca do sentido de tanto sofrimento na infância, que fez a menina guerrear com armas morais transmitidas pela tataravó, pelo pai, pela mãe, e que, porque nasceu em Tijucopapo, palco da batalha pela vida, iniciou uma história de disparates. O mito alegorizante das mulheres guerreiras de Tijucopapo vem reordenar, em formato inédito, o passado da personagem Rísia.

Situando-nos no tempo e no espaço, quem são essas "mulheres de Tijucopapo" na História do Brasil?

A referida batalha (denominada formal e historicamente como Batalha das Trincheiras) deu-se no ano de 1646, quando o Brasil vivia sob o jugo de Portugal e o sistema de Capitanias Hereditárias era vigente. A Comunidade de Tijucopapo pertencia à Capitania de Itamaracá e, segundo Calado (1987), quatrocentos holandeses e duzentos indígenas, aproximadamente, pretendiam invadir a comunidade e saquear alimentos para suprir as necessidades do grupo e, posteriormente, dominar a região.

Dois capitães de Tijucopapo avistaram cerca de 12 a 17 embarcações inimigas e pediram reforços para evitar o roubo da boiada que tocavam. O pequeno grupo de 23 homens foi derrotado pela frota holandesa, que invadiu o Arraial de Tijucopapo, pensando estar totalmente desprotegido.

Quando da derrocada da trincheira que cercava a Comunidade, as mulheres de Tijucopapo os atacaram com armas caseiras: água quente, objetos de cozinha, pimenta, patacas de lama e instrumentos de agricultura. Enquanto se dava esse combate entre os holandeses e as mulheres, os homens da terra arrodearam a trincheira dando tiros pelo lado oposto. O pequeno Arraial – hoje cidade de Goiana (a 60 km de Recife) – resistiu graças a "uma legião de mulheres invictas, olhar brilhante, gesto duro, corajosas, destemidas, sublimes" (SABINO, 1996, p. 337).

Em sua ficção, Rísia apresenta um espírito guerreiro e revolucionário. Há de se salientar que a constante repetição da palavra *revolução* denota o projeto de transformação social desejado:

> Vou pintando uma revolução em cores de cera!
> "Me disseram que eu vivo é em guerra. Em pé de guerra. E vivo mesmo, e acrescento que vivo em batalha, em bombardeio, em choque. Eu só vou conseguir sossegar quando matar um (FELINTO, 2004, p. 24).

É possível notar a força e a raiva com que Rísia enuncia sobre a luta em seu processo revolucionário, encarando a violência não de maneira pejorativa, mas como conotação pulsional para se atingir paz e conforto. Assim, as guerreiras de Tijucopapo, heroínas verossímeis, são modelo para que Rísia vença trincheiras, ultrapasse limitações e conquiste a sua identificação transformadora.

A guerra interior da personagem não vem atrelada ao tempo cronológico. O tratamento dado à esfera mítica, neste momento, requer que mudemos as referências espaciotemporais que normalmente regem os discursos. Como o mito é centrado na

atemporalidade, é relevante relacionar os tempos mítico e discursivo.

Uma das dificuldades encontradas na análise do romance sem representação é sua própria indefinição; aí reside uma característica metalinguística erguida sobre as concepções de gênero-obra e autor-personagem. Várias questões, aqui, podem ser apontadas para ilustrar a não representação da linguagem do homem contemporâneo, no presente construído pelo passado, sustentando a composição de episódios justapostos ou encadeados e, por consequência, fundindo tempo e espaço. Neste ponto, podemos nos apropriar do modelo de sujeito contemporâneo fornecido por Stuart Hall, em *A identidade cultural na pós-modernidade (2011).*

Nesta obra, o autor desempenha uma análise diacrônica, a partir do sujeito do Iluminismo, para apontar, como fenômeno típico da (in)definição do homem pós-moderno, um processo afeito a fragmentações e rupturas internas que, na construção da nova identidade, se traduz por não mais identificar um único centro (HALL, 2011, p.19). Logo, o fator histórico torna-se mais atuante que o biológico na construção da identidade, como diz Stuart Hall. Para ele, identidades distintas convivem no sujeito, porém, são contraditórias e permanecem em torno de um eu coerente. Um conflito das possíveis identidades ocorre devido à consequente multiplicação de sistemas de significação e representação cultural.

> É agora um lugar-comum dizer que a época moderna fez surgir uma forma nova e decisiva de individualismo, no centro da qual se erigiu uma nova concepção do sujeito individual e sua identidade. Isto não significa que nos tempos pré-modernos as pessoas não eram indivíduos, mas que a individualidade era tanto "vivida" quanto "conceptualizada" de forma diferente. As transformações associadas à modernidade libertaram o indivíduo de seus apoios estáveis nas tradições e nas estruturas. Antes se acreditava que essas eram divinamente estabelecidas; não estavam sujeitas, portanto, a mudanças fundamentais (HALL, 2011, pp. 24-25).

O conceito de indivíduo e identidade passa, então, por um processo de mudança no século XX. A integração e a pertença a uma organização social definida são características modificadas pela fragmentação de diversos aspectos da sociedade, como etnia, sexualidade, classe e gênero. Sua identidade é formada pela relação das questões subjetivas com o lugar que ocupa na sociedade. Por isso, na modernidade, indivíduo e sociedade permanecem acoplados, o que traz uma aparente estabilidade para esta relação.

Rísia representa esta multiplicidade identitária. Como já foi exposto, há nela uma faceta pueril, que ainda está por se formar. Em contrapartida, quem narra o tempo de

menina é a mulher em maturidade, já consciente do poder de sua discursividade. Na outra extremidade do fio narrativo, há a coletividade que abarca as origens e dá toda a força para a menina e para a mulher. Essa problemática no âmbito da ficção de Marilene Felinto encontra verdade na teoria de Hall quando este afirma que "o próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático" (HALL, 2011, p.12-13).

Rísia se apropria também de um outro código de linguagem em sua expressão, a música, como forma de extensão de seu domínio linguístico- comunicacional. Aqui, já lemos uma personagem lírica, que mostra anulada sua raiva cortante e agressiva.

> Quero compor uma ária que saia música fina como as cordas do violão. Uma ária história da minha passagem da estrada para essa mata. Da minha andada pela mata. Uma ária que seja a carta que escreverei quando chegar a Tijucopapo, a terra onde minha mãe nasceu. Uma ária que seja da minha partida à minha chegada. Quero compor uma ária que recomponha a minha retirada pela estrada e da estrada para o campo, esse, onde quero encontrar as flores que pintarei na paisagem com lápis de cera, na carta à minha mãe. Quero compor uma ária que recomponha a minha ira e a faça calma criança amada. Quero compor uma ária de amor que ecoe nas cavernas dessa montanha onde estou (FELINTO, 2004, p.119).

Não há como pontuarmos uma cronologia da aquisição de uma linguagem original ou quando ela se apresenta mais elaborada e precisa, isso porque não há como mensurarmos o tempo de maturação da personagem inacabada.

As *mulheres de Tijucopapo*, em que se narra uma busca por meio do molde poético da substância narrativa, a qual tenta transformar elementos externos em um interno inerente, tornando-o realidade vital; eis a presença do poético no romance.

Percebemos que uma característica flagrante do romance em voga é a apropriação de um filtro sensível, dotado de lirismo, que toma para si os objetos e a vida concreta em uma límpida divisão entre mundo do autor e mundo real. Mesmo que a plástica da linguagem não condiga com a realidade agreste configurada, o mundo é encarado sob o ponto de vista de uma narradora lírica, equivalente ao eu de um poeta:

> Mas hoje deve ser domingo de sol em São Paulo, esse lugar de onde saio. E não se trata de eu não ser chuva. Eu continuo chuva. É ironicamente que faz sol. E, certa noite, na boca da lua, eu flagrei uma risada. Na boca da lua, uma risada (FELINTO, 2004, p. 67).

Essa personificação de *lua* aproxima o visível e o invisível, a coisa e a teoria, a

abstração e objeto.

O lirismo em *As mulheres de Tijucopap*o advém, então, da profunda tentativa de revelação. É impossível, pela via lírica, exilar-se de si mesmo, alheando-se da interioridade. Em contrapartida, vislumbramos no romance um *lirismo agreste* não apenas absorto na subjetividade e em questões existenciais, mas também no mundo exterior que se transmuda em intimidade; novamente em relação ao aspecto da natureza rememorada:

> Nem sequer a *mangueira* alta balançando-se imensa no meio do quintal, o meu grande fascínio, nem sequer o canto coral do coaxar dos sapos vindo dos matos em meus ouvidos na noite, que era afinal o mais venerado e grandioso mistério daquela minha vida de *infância,* nem sequer essas duas presenças para acabar com a *agonia de um sentimento enovelado em fios de chuva, sentimento- choro de quem não vai*, e manda-se em barcos explorar o além dos mares que era apenas uma cidade de luzes e rio [...] (FELINTO, 2004, p. 61).

O mundo exterior de Rísia recebe tratamento poético por se configurar um agente impulsionador da criação artística.

Outra questão que distingue *As mulheres de Tijucopapo* do romance tradicional é o tratamento da causa e da progressão do tempo. Se na tradição romanesca o mundo retratado em si exige uma causalidade e consecutividade, percebemos que nosso romance vem empregar a não causalidade e a atemporalidade; a autora as misturas, interrompe a sequência temporal e gera um efeito de presente permanente. A temporalidade, nesse espaço de leveza, flui e ganha a espacialidade conquistada na natureza. A poeticidade nos trechos narrativos aqui inscritos tem a capacidade vultuosa de fornecer o tempo necessário para gestação, transmutação ou degradação dos fatos da infância: "*o entardecer é o desembocar de todas as ausências. É o vento soprando saudade e dores. [...] Acho que é mesmo no entardecer que desemboco a morrer, cada tarde um bocado"* (FELINTO, 2004, pp. 77-78).

As mulheres de Tijucopapo, o eu poético de Rísia profere sua linguagem amorosa com voz de corpo – enraizada na corporeidade e, simultaneamente, em seu *self* mental e consciente. Isso se comprova por meio do constante lamento pela perda do homem amado (declarado "morto") e pelo afastamento dos corpos. Rísia catalisa o sofrimento da ausência e sua dor também se corporifica no sentimento:

> Meu sentimento muitas vezes é assim de chuva, molhado, pingado. Chorado, lágrimas espessas sobre a natureza que me parece tão cruel desse mundo que não se lava, que nem chuva lava. Pois, se chovesse lá fora, eu olhando da janela, como definir esse meu sentimento senão

> como vindo do alto cume de mim, o meu céu, para bater, gotas grossas, no fundo de mim, o meu poço? Eu me alago e entristeço. Eu quase me sufoco nesse sentimento pluvial (FELINTO, 2004, pp. 58-59).

O amado passa a ser objeto da fixação amorosa, o qual converge para si o sagrado cultuado, a adoração projetada na Natureza (chuva, céu). Assim, o amor de Rísia se dá nesse encontro dual entre profano e sagrado, sexual e mitológico; isso coloca personagem e leitor em estado poético.

Marilene Felinto (2004), em **As** *mulheres de Tijucopapo*, rompe com espaço, tempo, personagens e narrador tradicionais; sugere, antes, uma estrutura espiralada, labiríntica A narrativa *As mulheres de Tijucopapo,* inconclusa em si mesma, apresenta um sujeito poético que se lança a uma teia despedaçada. O rumo da personagem romanesca é o mundo às avessas, o entre-lugar que mantém reflexões existenciais de um ser viajante que é arremessado pela força do contemporâneo a sua verdade ainda encoberta.

As mulheres de Tijucopapo é uma obra que possui uma dinâmica de base memorialista; o épico habita o estético à medida que se manifesta o desejo de guardar o tempo na memória para salvaguardar o sujeito do aniquilamento. Felinto nos apresenta um passado (a infância) em um presente (a maturidade) que se constitui matéria ficcional.

A experiência estética de Felinto se apresenta constituída por um processo de desconstrução da ordem para a construção narrativa. É um berço de experiências sensoriais e intelectuais, cabendo ao leitor ligar os fios do tempo, fazer o encaixe de eventos no espaço. O romance permite vivências várias e nelas cabe à intervenção de quem lê. A percepção da arte literária da autora reclama uma leitura ativa do leitor, o que demanda o retorno ao aspecto sensorial da escuta do ritmo impresso ao relato, como as repetições, as reticências, a incompletude frasal ou os períodos curtos do narrar.

1.2 Da motivação e da justificativa

> [...] literatura é arte e, como tal, as relações de aprendizagem e vivência que se estabelecem entre ela e o indivíduo, são fundamentais para que este alcance sua formação integral (e*u + outro + mundo, em harmonia dinâmica*) (COELHO, 2000, P.10).

Pensamos a literatura enquanto direito, enquanto resistência, enquanto acesso a formação integral do leitor. Este direito deve ser exercido primordialmente na escola para que nossas crianças e jovens possam ser estimulados a se tornarem leitores literários, ou seja,

leitores mais plurais e mais sensíveis à palavra enquanto arte.

A epígrafe que inicia este capítulo nos é muito pertinente por nos mostrar que estamos inseridos numa sociedade que fala demais, porém dialoga pouco com o outro, ou seja, não consegue colocar-se no lugar da diferença, do excluído, daquele que vive à margem de tudo e de todos.

Diante disso, a motivação para o desenvolvimento desta pesquisa surgiu a partir do nosso desejo de compreender até que ponto o aluno de escola pública utiliza-se de sua subjetividade durante a recepção de uma literatura dita marginal, que traduz em seu texto literário um contexto de sua realidade, como é o caso da temática da negritude, em especial da mulher negra, e a diáspora no romance *As mulheres de Tijucopapo para* fomentar a valorização da convivência na diversidade e na pluralidade cultural, contribuindo para a reafirmação de sua identidade autoestima.

Logo, justificamos nossa escolha por entender que o contato com o texto literário, é imprescindível para o amadurecimento, para o desenvolvimento emocional, social, político e cognitivo de nossas crianças e adolescentes, para que possam se transformar em cidadãos mais críticos e conscientes de si e do mundo que os circundam. Outra razão que justifica nossa proposta de trabalho é o fato deste abordar um tema atual e indispensável na formação do indivíduo enquanto cidadão que conhece, respeita e valoriza a diversidade étnico-racial e cultural.

Nessa ótica, a inserção no Ensino Fundamental II de textos que valorizem a cultura negra e as demais etnias que compõem a sociedade brasileira, além de textos que desempenham a função de apresentar diferentes pontos de vista de um mesmo ser humano sobre diferentes lugares possíveis de se habitar, com sua cultura tão diversificada instiga a formação de leitores literários reflexivos e fomenta a reversão de um olhar preconceituoso e discriminatório baseado na cor da pele, na textura do cabelo, na fala/sotaque que cada um carrega como marcas de sua identidade.

Dessa forma, se pretendemos a uma sociedade mais justa, humana e igualitária, não devemos pensar nos negros apenas como seres à margem da sociedade, assujeitados, aculturados, sem identidade e inferiores ao branco. Assim como mulheres reduzidas a palavra de ordem do "macho", e migrantes menosprezados pelo outro por possuir culturas diferentes. Mesmo que eles vistam as máscaras deste para que possam "ocupar um espaço social alheio" (HALL, 2002, p. 155), todos possuem raízes, vozes, cores, lugares que devem ser resgatados e respeitados.

Diante disso, necessitamos rever nossas práticas pedagógicas e nossos conceitos,

repensar o papel da escola, enquanto instituição social, capaz de fomentar a exclusão e inúmeras tensões discriminatórias, assim como promover uma formação multicultural e identitária, desconstruindo preconceitos e estereótipos.

Para esse fim, buscamos suporte na literatura que nos possibilita essa interação com o outro, enquanto arte, pois nos permite entender como as outras pessoas que convivem conosco pensam e sentem. Neste aspecto, podemos afirmar que a literatura amplia nossos horizontes, uma vez que nos oportuniza uma posição crítica acerca da multiplicidade de experiências vivenciadas através da leitura. Afinal,

> Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação. [...] Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, é fator indispensável de humanização, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente (CANDIDO, 2002, pp. 242-243).

Devido a isto, o texto literário, dentre os inúmeros gêneros textuais existentes em nosso meio social, merece um destaque especial devido à contribuição que nos traz relativa à formação do Homem, ou seja, a construção do que é ser humano.

Para o crítico literário Antônio Cândido (2002) o principal papel da literatura junto à sociedade é o seu caráter humanizador, quer dizer,

> O processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 2002, p. 249).

Este caráter humanizador tem a função de revelar o homem em sua essência e atuar na sua formação cidadã. Nesse sentido, a literatura é entendida como uma imitação da vida, que nos abre as portas de um mundo novo, que não se encerra na última palavra, do último parágrafo, de um livro literário. Ao contrário, esta função humanizante, permanece incorporada ao leitor como vivência e experiência de vida, às quais estão diretamente relacionadas ao seu conhecimento de mundo e ao seu universo social, possibilitando-lhe estabelecer um significado único e pessoal para o texto. Ressaltamos que, embora, a literatura tenha um caráter ficcional, retrata a sociedade, em muitos aspectos, mostrando seus vícios, mazelas e também suas qualidades e esperanças, espelhando-a em seus processos.

Neste segmento, buscamos na literatura o meio para compreendermos as condições socioculturais e históricas de indivíduos marginalizados e oprimidos pela sociedade capitalista contemporânea, os rumos que as vidas desses sujeitos tomam e os caminhos por eles trilhados ou os modos pelos quais realizam suas ações.

No decorrer do estudo, primeiramente, procuramos elucidar o quadro teórico e conceitual que oferece sustentação às nossas reflexões. Logo após, debruçamo-nos sobre os demais textos, os diferentes gêneros encontrados no romance corpus desta pesquisa e os contextos a que se referem enquanto foram produzidos, nos reportamos sobre alguns de seus receptores críticos, posteriormente, empreendemos uma leitura do *corpus*, e, por fim, realizamos uma intervenção, procurando explicitar aproximações, similitudes, diálogos, mas também particularidades e especificidades da literatura apresentada com a realidade dos/as alunos/as.

A literatura em sua dimensão artística profere o reconhecimento de sua fisionomia "marginal", sua feição "menor", pois só assim realça o que de expressivo e acessível existe em sua representação simbólica vigente. O caráter revolucionário da literatura incide exatamente em uma maneira de propor a força inventiva sem desmerecer a essência de seus recursos, convertendo-se em intenso processo de mudança, admitido pelas instâncias da contemporaneidade.

Muito embora, saibamos que ainda hoje a literatura não tem sido tratada como de fato precisa, na sala de aula muitas vezes seu papel é relegado a transmitir contexto histórico, podemos fazer tal afirmação mediante experiência, observações feitas ao longo de nossa história enquanto professor de língua portuguesa e com base também na convivência com colegas na escola sede desta pesquisa. Por mais que vejamos novas metodologias sendo implementadas, discutidas e apresentadas, estas têm sido fadada ao depois, por falta de vontade de se trabalhar, por falta de formação por parte do professor e por não entender que a literatura pode servir de ponte entre a ficção e a realidade, possibilitando a transformação na vida destas pessoas.

Desta forma, a literatura passa a ser vista como enfadonha, desinteressante e difícil de ser trabalhada, sendo rejeitada por alunos e professores. De modo que, se houvesse um planejamento, uma abordagem das diferentes produções literárias a que as escolas têm acesso cotidianamente, pois todas, embora públicas, contam com um acervo literário significativo e que permite a exploração de diferentes mecanismos de estudo e análise, as aulas de literatura seriam melhores e dariam ao aluno respaldo para uma efetiva formação humana e crítica.

A abordagem, que favorece a concepção criativa destaca o pensamento como dimensão para a contínua transformação, sublinhada de vigor para projetar o novo, o avanço, a revisão do já estabelecido. O princípio que mobiliza o status de novidade está inserido na disposição em assumir o desafio e garantir a quebra, a ruptura, sem impor um processo de mero apagamento das práticas e ações até então adotadas, mas incluindo as efetivas contribuições de ideias sintonizadas com o perfil da contemporaneidade.

Com isso, não queremos dizer que o tradicional é inválido, ao contrário, dizemos que este aliado a novas formas de fazer literatura pode em sua dimensão criativa ressignificar a condição humana, em seu caráter existencial, por meio de um viés estético que contempla elementos como a força, a qualidade e o simbolismo, a construir ficção em conexão com o contexto real e sociocultural de um dado momento histórico.

Consequentemente, o papel da escola é imenso, é de todo relevante porque é dela a competência de formar cidadãos comprometidos com a sociedade onde está inserido, com as transformações sociais que implicam melhorias para todos, sobretudo, em se tratando de grupos menos favorecidos. Não existe, pois, outra forma de construir seres pensantes e que visem combater preconceitos contra minorias, que não a de mostrar através da literatura todas as possibilidades que se possui, para ser melhor, refletindo e discutindo questões primordiais de combate a estereótipos a fim de se construir uma sociedade mais igualitária, justa e humana.

Mesmo sendo orientados a levar para a sala de aula temas que reproduzam realidades vividas socialmente, a exemplo do preconceito racial, da xenofobia, e do preconceito de gênero, muitos professores se recusam e desconversam a esse respeito, embora saibam que existem leis educacionais, como a LDB e os PCN's que os orientam a fazê-lo. Sabemos desta necessidade e por isso, realizamos este estudo a respeito de como é tratada a mulher negra e ainda, quando esta se encontra inserida numa cultura que não é a sua.

Segundo a Convenção sobre a Promoção da Diversidade das Expressões Culturais da Unesco de (2012),

> "a Diversidade cultural refere-se à multiplicidade de formas pelas quais as culturas dos grupos e sociedades encontram sua expressão. Tais expressões são transmitidas entre e dentro dos grupos e sociedades. A diversidade cultural manifesta-se não apenas nas diversas formas pelas quais se expressa, enriquece e se transmite o património cultural da humanidade mediante a variedade das expressões culturais, mas também através dos diversos modos de criação, produção, difusão, distribuição e fruição das expressões culturais, quaisquer que sejam os meios e tecnologias empregados" (DECLARAÇÃO UNIVERSAL SOBRE A DIVERSIDADE CULTURAL, 2012, P.23).

Tendo em vista o que expõe a citação acima, vemos a importância de se discutir na escola essa diversidade cultural que é necessária à vida de todos os seres humanos, implicando no respeito que se deve ter em relação aos grupos menores que também possuem sua forma de pensar, agir e promover cultura.

Considerando o que foi dito, a presente pesquisa buscou refletir a respeito da relevância de uma educação cujo propósito seja a diversidade cultural e de gênero. Em nossa reflexão, acreditamos que o texto literário pode auxiliar para que o currículo escolar tenha uma natureza inclusiva e, assim, promova, no ambiente escolar, o respeito à diferença, à diversidade.

O intuito desta pesquisa, além do que já foi mencionado anteriormente, é formar alunos conscientes e críticos, capazes de opinar baseados nas leituras teóricas e nas discussões apontando para um aprendizado coerente com aquilo que lhe foi ensinado, esperamos ainda que esta escola passe a ser revista com o olhar mais humanitário, social e inclusivo. Onde todos os que a ela se acheguem, sintam-se acolhidos e valorizados pelo que acreditam e vivem. Pois esta é a missão da escola, é sua função possibilitar ao aluno um desenvolvimento pleno de sua cidadania, a convivência com o diferente, mediante o respeito mútuo e mais que isso, a formação intelectual e humana.

Nestes termos, entra a literatura, como propiciadora da aprendizagem que não se esgota, mas que permite ao aluno construir-se e reconstruir-se através da linguagem em um suporte material, a obra.

Expectamos, pois, que as discussões refletidas nesta pesquisa possam dar voz a outros trabalhos com a temática da mulher negra e a desterritorialização a partir da literatura, e também que seja inserida na sala de aula como forma de contribuir para a melhoria na formação de alunos/as e assim torne-os/as, mais humanos, reflexivos e críticos.

1.3 Desafios do trabalho docente com a diversidade étnico-racial no espaço escolar

Trilhando os caminhos de uma escola, o professor se depara com tantos desafios, os quais lhe surgem muitas vezes tumultuosos e problemáticos, deixando-o sem muitas perspectivas, no entanto, é desses momentos tortuosos e cheios de espinhos que o professor/pesquisador encontra uma forma de estudar/pesquisar para então tentar senão resolver ao menos ajudar a outros como proceder para que os resultados sejam diferentes e melhores. Desta forma, o papel do professor, vai mais adiante do que transferir conteúdos ou

simplesmente lecionar, o trabalho do docente é inserir os jovens no âmbito social mostrando-lhe como se tornar um cidadão que sabe seus direitos, que cumpre seus deveres e luta por dias melhores.

Porém, o trabalho de um professor por vezes não se completa quando o ambiente não permite uma aprendizagem pautada no respeito às diferenças, na autonomia do aluno que sabe reconhecer-se no desigual e fazer-se semelhante. De modo que à comunidade escolar cabe, ao invés de difundir preconceitos e hierarquizar culturas, promover situações de ensino alicerçadas sobre estratégias, saberes e práticas que contribuam com a promoção dos inferiorizados pelo sistema.

Assim, discutir no ambiente escolar sobre diversas temáticas e grupos sociais, sobretudo quando estes são tidos como excluídos, pode ser visto como avanço do aluno para seu exercício de cidadania, permitindo que ele reconheça a plurietnicidade a partir da qual é formada a sociedade brasileira, se permita quebrar os rótulos de hegemonia e tornar-se consciente de que não deve ser silenciado mediante uma cultura de valores dominantes e sim que é livre para se posicionar frente a conjunturas geradoras de discriminações sejam estas de qualquer natureza, que, geralmente, estigmatizam e menosprezam grupos da margem.

Desse modo, há que se pensar em trazer para a sala de aula, literatura com a leitura de obras como a de Felinto (2004) que desperta no leitor o desejo de tornar-se a obra, na qual a grande diferença:

> É o fato de conjugar a força da subjetividade do eu-protagonista feminino a um movimento de expansão desse sujeito para fora do individualismo, lançando-o num circuito verdadeiramente excêntrico, voltado para as outras mulheres e os outros humilhados e ofendidos num projeto de ação transformadora na e da sociedade. (VIANNA, 1997 p. 86)

Igualmente, sua personagem se sobrepõe e surpreendentemente torna-se significativa ao ponto de não se permitir ficar presa ao território. Sobretudo porque não há em Marilene Felinto (2004) um compromisso com o ambiente doméstico. Portanto, adentrar em espaço escolar com esta literatura é pensar junto com o aluno num contexto que forma com responsabilidade um ser humano que será capaz de se impor enquanto presença no mundo, exigindo seu espaço, sendo agente transformador de si e do outro.

Neste contexto, professores de Língua Portuguesa e de Literatura não podem vendar seus olhos a ponto de não enxergarem o fato de a Literatura se transformar em um dos instrumentos que estabelece e legitima à sociedade uma imagem coletiva referente ao que é ser criança ou adolescente nos dias de hoje. É preciso que atentemos à história da Literatura e

às forças ideológicas que atuam sobre ela, para que possamos utilizá-la de forma crítica e responsável na sala de aula visto que a Literatura é uma arte que representa o mundo, o homem e a vida de maneira criativa, mas também leva os educandos a questionar a estrutura social, a promover o diálogo com outras artes e outros tipos de texto. Assim, nossos jovens alunos podem interagir de maneira mais dinâmica e autônoma com o mundo literário, por meio da motivação e da atitude colaborativa do professor.

A literatura de matriz afro-brasileira, indiscutivelmente, precisa ser inserida dentro do espaço escolar. Precisa ser lida, visitada, entendida e discutida por um novo caminho que a desprenda dos olhares preconceituosos e etnocêntricos. Certamente, esse processo não ocorrerá de forma instantânea, como que em passo de mágica devemos fomentar a construção de um acervo que contemple a diversidade étnico-racial, privilegiando livros e materiais didáticos que tratem as crianças negras, nas suas múltiplas identidades, sem que estas sejam representadas e descritas através de estereótipos que as inferiorizam e as excluem do processo de comunicação, uma vez que a maioria dos autores se dirigia exclusivamente a um público constituído por crianças brancas e de classe média.

Assim, ao apregoar estereótipos que exaltam uma representação negativa dos negros e uma representação positiva dos brancos, divulgamos a ideologia do branqueamento, que sobrevive das ideologias, das teorias e dos estereótipos de inferioridade e/ou superioridade étnico-raciais, que vão ao encontro da negação do Estado em assumir as culturas de matrizes africanas e indígena como constituintes de nossa identidade cultural e plural como nação (SILVA, 2007, P. 34).

Silva (2007) demarcou através de análises da produção literária o momento em que se dá a (re)construção das representações sociais dos personagens negros na literatura, no decorrer das décadas de 1970,1980 e 1990, do século XX. Para a autora, somente a partir de 1975 é que o negro, na literatura, é abordado de uma maneira mais positiva e menos depreciativa e caricata. Antes desse período eram retratados e perenemente estigmatizados como inferiores e desumanizados. Na maioria das vezes, sua imagem (pobre, desgrenhada, suja e sofrida) servia de ilustração para os livros que pretendiam denunciar o preconceito e a discriminação racial. Entretanto, essas imagens dos negros nos livros acabam estereotipando-os ainda mais, pois elas reiteravam, de maneira deturpada, as representações sociais com quais se pretendia romper.

Certamente, este equívoco cria e sustenta uma hierarquização dos personagens e das culturas de matriz negra, fixando-os em um local desprestigiado, não só do ponto de vista racial, mas também social e estético. Nesta organização, cabem à personagem mestiça de pele

clara (mulata) os melhores postos, as melhores condições e a beleza exuberante retratada em versos e prosa (SILVA, 2007, p.42).

Dessa forma, acreditamos que as produções literárias afrobrasileiras, que apresentam personagens negras de forma positiva e sem estereotipias, nos possibilite um trabalho diferenciado de leitura e de interação em sala de aula. Assim, a visão etnocêntrica é:

> Quebrada nessas obras, oferece[ndo] ao leitor re(a)presentações positivas do negro, do descendente de africanos, contribuindo para uma "modificação da rede de significados da palavra negro, mestiço", pardo, possibilitando ao branco uma reeducação, quanto à visão estereotipada do negro, e a este elevação da autoestima e resgate de sua cultura (VIANNA, 1997, p. 211 – grifo da autora).

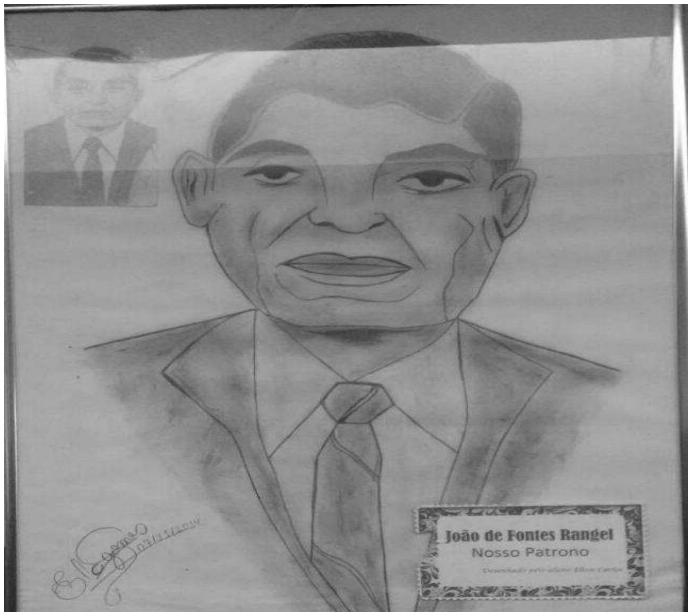
Então, nesta ótica, o texto literário permite-nos a ampliação e o aprimoramento do eu (ser individual) e do Outro (ser social) a partir de reflexões e vivências que nos resgatam do senso comum e nos possibilitam sermos pessoas mais éticas, justas, menos eurocêntricas, mais democráticas e plurais.

Na certeza de ser este o nosso papel enquanto professor, iniciamos nossa pesquisa com direcionamentos voltados à temática da mulher negra e migrante nordestina analisando desde o princípio como os alunos recepcionavam cada texto, como se posicionavam nos debates e conversas, como falavam de suas experiências – momento importantíssimo que revelava sempre algo novo a ser inserido. Assim nossa pesquisa foi realizada com base, sobretudo, nos textos produzidos mediante apoio direto dos nossos agentes colaboradores – os alunos. A partir de todo um trabalho focado na Sequência Didática desenvolvida e apresentada mais a frente.

1.4 Do locus da pesquisa e dos sujeitos participantes

A pesquisa foi desenvolvida a partir da observação e análise de instrumentos coletados na Escola Municipal João de Fontes Rangel que se encontra localizada a Rua Maria Henrique Cordeiro nº. 48, na cidade de Tenório-PB. Foi fundada no ano de 1989, pelo Senhor Francisco Antônio da Nóbrega então prefeito de JUAZEIRINHO-PB, do qual Tenório era Distrito. A Escola tem como patrono o Senhor João de Fontes Rangel, (**ver figura 01**) professor que, mesmo sendo natural do Estado do Goiás, passou neste município grande parte de sua vida; foram 20 anos de dedicação à arte de ensinar as pessoas a lerem, escreverem e contar.

Figura 01: Patrono da Escola Srº João de Fontes Rangel.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

A escola procura criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades, potencialidades e aprendam conteúdos necessários para formá-los cidadãos do mundo e desta forma possa compreender a realidade e torná-los aptos na participação efetiva das relações sociais, políticas e culturais que os rodeiam. Funciona nos turnos matutino e vespertino, por se tratar de uma localidade cuja realidade de público é pequena.

È também oferecido na escola o Programa Novo Mais educação, atendendo 150 alunos em oficinas de letramento, futsal, dança e judô, o que faz com que os alunos fiquem mais tempo na escola, além do turno voltado para a sua formação regular; gerando, assim, o que chamamos de Educação Integral. A pesquisa foi realizada no 9º ano A do turno da manhã, turma composta por 38 alunos, sendo 23 do sexo feminino e 15 do sexo masculino, com idade entre 14 e 15 anos. A maioria dos alunos é oriunda da zona rural, os pais deles não concluíram o ensino fundamental e trabalham na agricultura ou extração de minérios.

A escola funciona com uma macroestrutura composta por 10 salas de aula, todas climatizadas. **(ver figura 02)**. As turmas são todas do ensino fundamental II (sexto ao nono ano), uma vez que nesta escola não há o ensino infantil, nem os anos iniciais do ensino fundamental e nem o médio. Existem na escola 42 funcionários, envolvendo professores, corpo gestor, técnicos administrativos, porteiros, auxiliar de serviços gerais e as merendeiras.

Figura 02: Sala de aula da escola.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Possui também uma diretoria, uma secretaria, uma sala de professores, uma biblioteca, uma cantina, um depósito para armazenamento da merenda escolar, um arquivo, um almoxarifado, dois banheiros masculinos e dois femininos para uso exclusivo dos alunos, um banheiro na sala dos professores e outro na secretaria. Uma sala onde funciona o LAB (Laboratório de Informática), espaço querido dos alunos, por se tratar de um ambiente que difere do habitual e por possuir instrumentos que chamam a atenção por sua diversão e entretenimento, os quais são, (computadores, datashow, radio gravador, TV e aparelho de som) que por sua vez permitem mais prazer e dinamicidade no momento do estudo. **(ver figuras 03, 04, 05, 06, 07, 08)**, Um pátio coberto com capacidade para 150 pessoas, local utilizado para reuniões de pais e eventos da escola.

Figura 03: Secretaria da escola.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Figura 04: Sala dos professores.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Figura 05: Biblioteca da escola

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Figura 06: Cantina da escola

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Figura 07: Banheiros.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Figura 08: Laboratório de Informática.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Com essa infraestrutura, a escola tem capacidade para atender a 450 (quatrocentos e cinquenta) alunos, caso estes fossem distribuídos nos três turnos, em 15 turmas, com uma média de 30 alunos por turma. Esse é um dado relevante no qual a escola sempre apostou.

No ano em curso, a escola conta com uma totalidade de 346 alunos, distribuídos nos turnos manhã e tarde, sendo que destes 145 são homens e 201 mulheres, dos quais apenas 10% se consideram de classe média, e com uma totalidade de 90% de baixa renda, tendo uma renda familiar baseada, ora na agricultura, ora na extração de minérios ou funcionalismo público. Desta forma fecha o ciclo de economia da cidade, o qual é mantido exclusivamente nestes três aspectos citados.

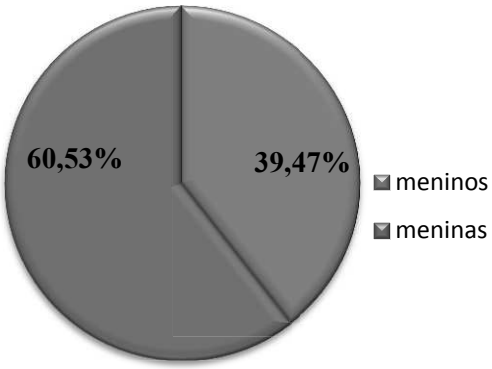
Neste universo de um total de 100%, apenas 1% destes se declaram evangélicos e todo o restante católico, sendo estes as únicas religiões professadas na cidade. Uma porcentagem razoável, cerca de 80% deles vêm da zona rural, onde é mais difícil a questão social e econômica, pois a única fonte de renda com a qual tem contado além da agricultura é o caulim – banquetas (crateras), cuja extração é feita pelos pais e alguns desses alunos da escola a fim de obterem um algum dinheiro que possa pelo menos matar sua fome. Além do mais a cidade não oferece nenhum lazer. A única diversão é vir à cidade, muitas vezes para uma festa de rua ou à missa dominical para aqueles que gostam. Fatores preocupantes, que podem talvez justificar a tremenda evasão de jovens oriundos desses lugares, com esse perfil de trabalhador.

Outro fator que pode ser considerado influenciador da evasão escolar é a falta de uma família que acompanhe esses jovens em seus estudos. Pois muitos deles ora têm pais analfabetos, ora são órfãos desses pais que morreram soterrados neste trabalho. O que os torna responsáveis pela família, e os obriga a trabalhar mais e mais sem tempo para pensar num futuro mais digno e menos sofrido. Nesse contexto, acontece a migração que os leva ao Sudeste do país com o desejo de melhoria de vida, fazendo-os abandonar seus sonhos intelectuais em troca de sonhos de ter a "barriga cheia" e tornando-os apenas mais um trabalhador que, na viagem leva consigo a família, deixando de ser uma migração individual para ser coletiva. Não sai de casa só o pai, só o filho, só o irmão ou primo, todos partem.

Os participantes da pesquisa foram alunos(as) de uma turma de 9º regular da escola já mencionada do turno da manhã, composta por 38 alunos, dos quais 23 eram meninas e 15 eram meninos com idade entre 14 e 15, o que mostra que se encontram dentro da faixa etária idade/série.

Deste modo, obtivemos por meio do questionário[1] nossos primeiros dados a respeito do sexo dos/as alunos/as e, assim, pudemos perceber que havia uma maior incidência do sexo feminino. **(Gráfico 1).**

Gráfico 01: Gênero dos/as alunos/as

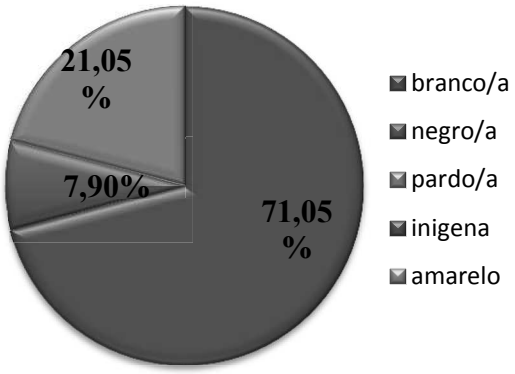


FONTE: Dados da pesquisa.

Elaboramos perguntas sobre o perfil socioeconômico dos sujeitos da pesquisa, as quais abrangiam assuntos referentes às seguintes categorias: etnia, moradia, renda per capita, identificação das pessoas que incentivavam os/as alunos/as aos estudos, a realização de leitura em família e, por fim, quais os contatos esses/as alunos/as tinham com os recursos tecnológicos. Em relação à questão inicial, perguntamos aos alunos/as a qual cor eles se consideravam pertencer. Para esse questionamento, demos cinco opções de respostas: branco/a, negro/a, pardo/a, indígena e amarelo/a **(Gráfico 2).**

[1] Esse questionário foi baseado no questionário elaborado por Adeilma Machado dos Santos, Adeilma Machado. **A LITERATURA NEGRO-BRASILEIRA COMO PROPICIADORA DE UMA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS** Uma fenda no cânone Dissertação (Mestrado em Formação de Professor) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2017.

Gráfico 02: Etnia dos sujeitos da pesquisa.

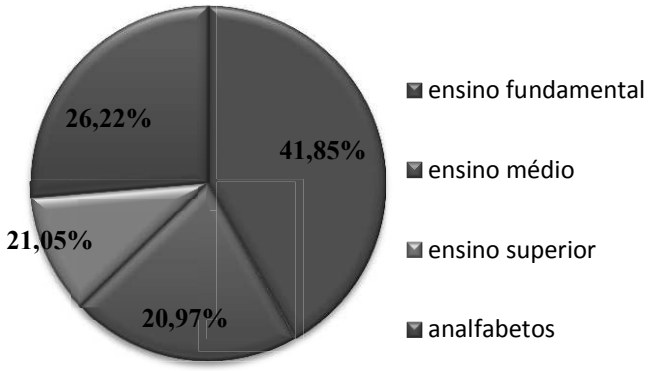


Fonte: Dados da pesquisa.

Pelo que percebemos, a turma se considera em sua maioria branca, sendo que os pardos a nosso ver também entrariam na categoria dos negros, uma vez que suas características físicas os denunciam (cabelos crespos, nariz grande e arredondado, pele muito escura), no entanto é possível entendermos que por motivos desconhecidos estes sujeitos estão negando sua própria etnia. Apesar de aparecerem como provável resposta a indígena e o amarelo não obtiveram nenhuma marcação, por esse motivo não aparece na porcentagem.

Pelo exposto nas respostas dos/das aluno/as, temos consciência da necessidade que urge nas escolas em se trabalhar temáticas que permitam a estes refletirem sobre suas condições sociais, sobre seus perfis e seu papel enquanto cidadãos inseridos numa sociedade que cobra deles/delas diariamente compromisso para ser melhor e por vezes os reprime a ser aquilo que ele/ela não quer ser ou até mais que isso, o exclui por fazer parte de um grupo da minoria. Na pergunta sobre o grau de escolaridade dos pais e obtivemos o seguinte, 16 afirmaram que seus pais tinham fundamental, 08 responderam que seus pais tinham ensino médio, 04 que os pais tinham ensino superior e 10 responderam que seus pais eram analfabetos. **(Gráfico 3).**

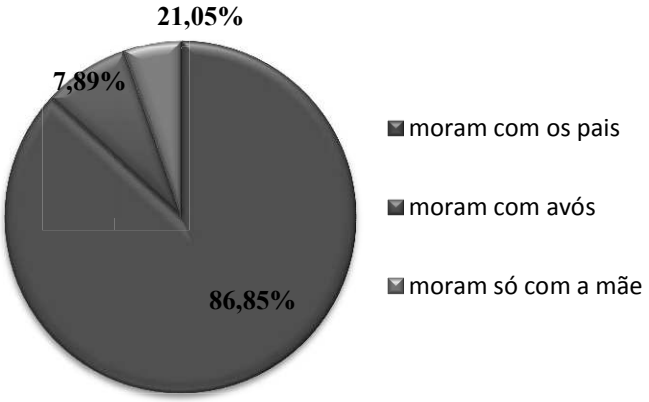
Gráfico 03: Grau de escolaridade dos pais



Fonte: Dados da pesquisa.

Nas questões 03, 04, e 05, que envolviam perguntas sobre moradia e renda familiar, os/as alunos/as responderam segundo figura quatro.

Gráfico 04: Familiares com quem os/as alunos/as moram

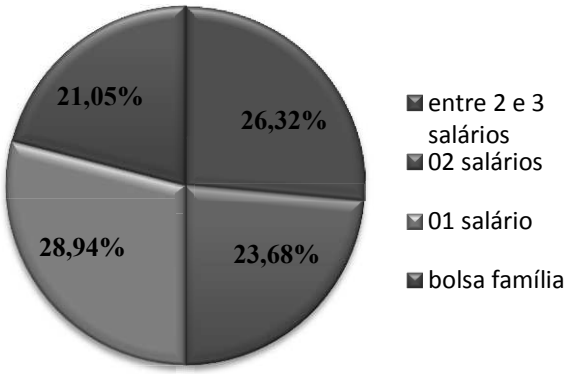


Fonte: Dados da pesquisa

A maioria dos alunos/as afirmou (33) que moram com seus pais, porém 03 deles moram com avós e 02 só tem a mãe (nunca conheceram o pai), no que se referem à moradia, todos/as os/as alunos/as afirmaram que residem em casa própria.

Em relação à renda per capita da família, vimos que esta varia ficando desta forma: 10 disseram que os pais recebem entre 02 e 03 salários mínimos, 09 afirmaram que vivem com 02 salários, 11 que os pais recebem apenas 01 salário mínimo e 08 disseram que vivem apenas da bolsa família.

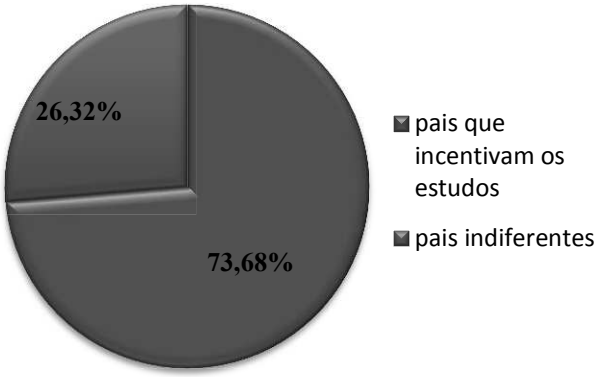
Gráfico 05: Renda per capita



Fonte: Dados da pesquisa

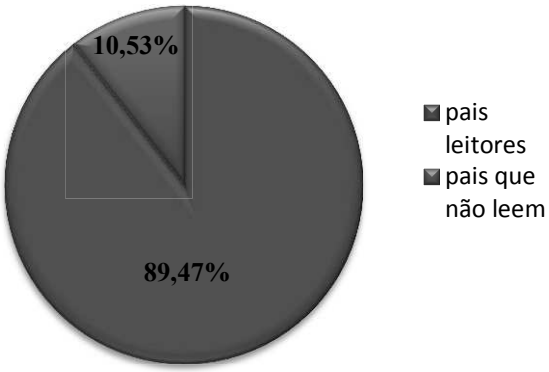
Nas questões 06, 07 e 08 que tratam sobre o incentivo ao estudo, sobre a leitura feita pelos pais em casa e sobre o uso da internet, eles/elas responderam da seguinte maneira: em relação à primeira pergunta a qual se referia ao incentivo dado pelos pais em seus estudos, 28 disseram que os pais incentivam seus estudos, os outros 10 afirmaram que os pais nunca falam sobre isso. Sobre a leitura feita pelos pais, 34 disseram que nunca viram os pais lendo alguma coisa, enquanto 04 disseram que a leitura dos pais é uma constante em casa. Já no que se referem ao uso da internet, todos responderam que têm acesso, mas que a utilizam apenas para redes sociais, ouvir músicas etc. (desta forma não vemos necessidade de confirmar via gráfico).

Gráfico 06: Incentivo aos estudos.



Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 07: Leitura feita pelos pais



Fonte: Dados da pesquisa.

Diante do que nos apontam os gráficos, podemos perceber que 26,32% dos entrevistados afirmaram ter um incentivo dos pais para com os seus estudos, o que nos permite inferir que estes são pais preocupados e que estão colaborando com a aprendizagem de seus filhos.

Porém, assustadores, 73,68% destes/destas alunos/alunas nos dizem que seus pais são indiferentes, o que nos leva a pensar que são pessoas que põem na escola toda a obrigação de educar, formar e construir em seus filhos cidadãos. Apontando desta forma para uma realidade que circunda muitas escolas em nosso país. Refletindo sobre a questão seguinte, é possível percebermos que estes são também os pais que não leem, que não demonstram para seus filhos que a leitura é importante e assim transfere mais uma vez para a escola o

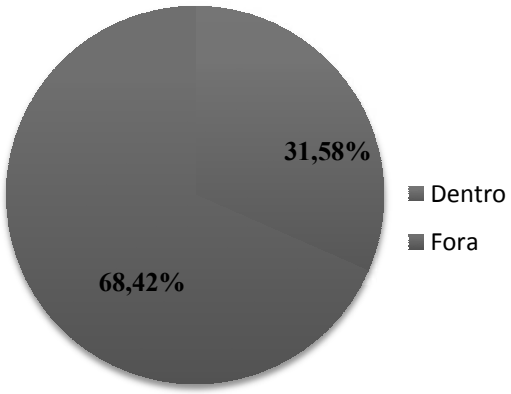
compromisso com o crescimento intelectual desses jovens. Confirmando esta hipótese temos os números da resposta dada pelos participantes no gráfico 07 a qual aponta que apenas 10,53% dos pais leem, enquanto 89,4% são pais que nunca leem, ou pelo menos foi o que eles/elas disseram na sua resposta.

Assim, os dados nos mostram que se trata de um ambiente familiar onde não há leitura, valorização do estudo e incentivo que favoreça um desenvolvido social, psíquico e intelectual destes meninos e meninas. Diante desse quadro, podemos compreender o porquê de muitas vezes nossos alunos e alunas não manifestarem interesse pela leitura na sala de aula, não serem leitores reflexivos e críticos, pois seu envolvimento e suas experiências com leitura não existem. E assim, entendemos também, a relevância de um trabalho na sala de aula que permita aos alunos e alunas manifestarem sua autonomia e seu desejo de ver o mundo por meio da literatura com possibilidades de transforma-lo e se transformar.

Por fim, na pergunta sobre o uso que estes/estas participantes fazem da internet, obtivemos a seguinte resposta: os 38 discentes, o que me dar um total de 100% afirmou ter acesso à internet, porém o uso feito dela era exclusivamente para seu entretenimento como utilizar redes sociais, ouvir músicas etc.

Na questão que trata do ambiente escolar, elaboramos as perguntas pensando em como ocorre a relação aluno-escola, qual a importância deste ambiente para ele/ela e como se sente estando na escola. Desta forma, tivemos a pergunta inicial que foi você prefere passar boa parte do seu tempo fora ou dentro da escola? Após a leitura do gráfico, faremos comentário, vejamos:

Gráfico 09: Prefere passar boa parte do seu tempo fora ou dentro da escola?



Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme a figura acima, é perceptível o número de alunos/alunas que afirmaram gostar de estar "fora da escola" totalizando um percentual de 68,42%; o que significa que 26 alunos preferiam estar na rua ou em casa, mas não na escola. Contrariando esse número, 12 alunos/alunas disseram gostar de permanecer na escola, contabilizando 31,58% dos participantes.

Ao serem questionados a respeito desta negatividade da escola, eles/elas disseram ser o fato de não encontrar nela um atrativo, algo que chamasse sua atenção. É importante frisar que neste momento abriu-se uma discussão, quando a aluna **A** indagou aos que responderam de forma negativa se a escola era um "parque de excursão" sendo necessária a intervenção da pesquisadora que mediou o diálogo e conseguiu um debate interessante com respostas e questionamentos. Para essa resposta o aluno **F** disse: "Não, não e um parque, mas tem aula que é tão chata que dar vontade de dormir". Outra aluna, **B** falou: "na escola aprendo tudo o que preciso para minha vida e o que devo fazer para ter uma carreira". Tudo isso nos leva a refletir. O que falta aos nossos professores para melhorar sua prática de sala de aula? O que falta à escola para que tenha mais alunos/alunas na sala de aula com o desejo de aprender e por fim, o que falta aos nossos alunos/alunas para entender que o ambiente escolar lhe proporciona inúmeras possibilidades de crescimento intelectual, social e humano. Pelo exposto acreditamos que carecemos de debates a respeito da relação escola/aluno.

Dando continuidade, é relevante que façamos uma análise apenas da segunda questão sobre o respeito que cada um sente existir ou não dentro do ambiente escolar para consigo. 30 alunos/alunas afirmaram se sentirem respeitados dentro da escola, incluindo colegas, direção e funcionários, dando um total de 78,95%; enquanto 08 alunos/alunas, ou seja, 21, 05% disseram não se sentirem respeitados, mas justificaram que essa falta de respeito era unicamente por parte dos colegas. Quando questionados sobre essa pergunta, aqueles/aquelas que responderam que se sentiam respeitados justificaram dizendo que isto ocorria, sobretudo, porque também respeitavam as pessoas ao seu redor. Já os que afirmaram não serem respeitados confessaram que alguns colegas os tratam mal, porque também são mal tratados por eles. "Admitimos que praticamos bulliyng com eles, acho que por isso não gostam da gente" disse o aluno G.

1.5 Da natureza da pesquisa, da coleta e análise de dados

A pesquisa iniciou-se em março de 2017, na turma do 9º ano "A" no turno da manhã e encerrou-se em junho do mesmo ano. Conforme calendário proposto na sequência

didática seguiram-se sem nenhum problema todos os encontros, permitindo assim a fluidez do trabalho e a viabilização do término da intervenção. Realizamos no início do ano letivo uma reunião entre pais, responsáveis e gestão escolar e pedagógica, apontando os caminhos da pesquisa, explicando cada etapa da mesma e obtendo assim a devida autorização de todas as partes envolvidas para o andamento do trabalho e sua realização, bem como o consentimento e autorização do comitê de ética, uma vez que trabalhamos diretamente com agentes colaboradores, atendendo a resolução da lei 196/96 que defin**e as normas nacionais sobre ética na pesquisa com seres humanos.**

Além da análise literária, o contato direto com as pessoas, com seus textos nos torna coparticipantes de seus momentos de escrita, nossos olhares nos seus textos, nossas leituras coletivas, nossos encaminhamentos, nos permitem ser parte integrante do trabalho que só ocorre com a interação entre pesquisador e colaborador. Desse modo, passamos a ser o outro, no nosso contato com ele, com sua voz concretizada na palavra escrita, e a partir daí com a qual passamos a dialogar.

É corriqueiro ouvirmos de colegas professores a frase: "os/as alunos/as não gostam de literatura", "não são capazes de ler e compreender um texto literário", "sequer leem as indicações que fazemos". Durante nossa pesquisa buscamos métodos que nos possibilitassem quebrar esse paradigma ou que pelo menos fizessem os/as aluno/as refletirem sobre sua postura enquanto sujeito leitor.

Por tal, nosso trabalho se iniciou com a aplicação de um questionário (em Apêndice) buscando sua elaboração coincidir com a realidade em que estão inseridos nossos agentes colaboradores e produzido com questões objetivas e subjetivas, sendo que algumas precisaram justificativas. Assim, tivemos a princípio um contato com esta realidade do sujeito colaborador, permitindo a este responder de maneira rápida, libertária e anônima.

Nossa pesquisa entra na categoria de pesquisa aplicada, com um caráter de pesquisa-ação, caracterizada como uma prática reflexiva de ênfase social (GIL, 2002). Acreditamos nesta pesquisa, pois entendemos que proporciona um trabalho de reciprocidade, uma vez que existe por parte de ambos os sujeitos envolvidos uma cooperação.

Nosso propósito maior em escolher este tipo de pesquisa, é o fato de que há uma continuidade nos seus pressupostos, visto que estes não caem no esquecimento, ao contrário dão seguimento ao conhecimento adquirido. Sendo então:

> Pesquisa social com base empírica que é concebida 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. (GIL, 2002, p. 14).

Evidenciamos, pois, que a relevância de uma pesquisa-ação é o fato desta se dar de maneira coletiva, buscando analisar uma situação social de um grupo de indivíduos e não apenas de um em particular. Ademais, tem como objetivo conscientizar o pesquisador de que o grupo envolvido deve está livre, embora haja uma intervenção direta dele. Além disso, possui caráter de pesquisa descritiva e interpretativista, sendo ainda uma pesquisa de cunho qualitativo. Para Oliveira (2008), a pesquisa descritiva tem como finalidade a observação, o registro, a análise e interpretação dos fatos do mundo físico, sem, entretanto, haver a interferência do pesquisador.

Outro fator importante para um bom desempenho com esse tipo de pesquisa é entender que estas serão bem-sucedidas quando tiverem uma boa interação entre o pesquisador e o pesquisado, além de executar soluções para o problema detectado do ambiente de pesquisa que, em se tratando de ensino, será a própria escola ou sala de aula, caracterizando-se, assim, como uma pesquisa ação. Entende-se como pesquisa ação:

> Aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a codifica-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada. Assim, ao mesmo tempo que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas. (SEVERINO, p.120, 2007)

Fica evidente que esse tipo de pesquisa proporciona ao pesquisador uma revisão sobre uma determinada realidade sociocultural e, assim, colabora para o aprimoramento de todos que participam direto e indiretamente da intervenção, favorecendo a melhoria sobre a relação espaço de pesquisa e a consciência dos pesquisados.

Deste modo, há que considerarmos estes sujeitos como seres sociais que produzem por meio da linguagem uma efetiva e concreta situação de comunicação que lhes permite definirem-se historicamente como agentes produtores de cultura, história e liberdade através de seus escritos, que por vezes transformam a si mesmos para depois transformarem outros.

Partimos para a intervenção, munidos de questionamentos, os quais direcionados aos/as alunos/alunas tinham a intenção de nos fazer entender como seria a recepção deles/delas para com o texto literário e ainda, compreender como ocorria a percepção leitora desses alunos/alunas e, por fim, cooperar com sua formação humana, reflexiva e crítica.

Intencionamos construir ideias e embasamento que fortalecessem a produção dos/das alunos/alunas contribuindo com esta formação, mas, sobretudo que estes fossem capazes de se perceber como cidadão do mundo a sua volta que não se omite, mas busca mecanismos para

resolver contradições que marginalizam grupos de minoria e que por tal motivo são vistos como menos importantes numa sociedade machista, preconceituosa e que não respeita o outro na sua essência, na sua diferença, na sua subjetividade.

Deste modo, nos amparamos no pensamento de Bakhtin (2010ª, p. 154), quando aponta que os modos de constituição dos sujeitos – ser, agir e pensar sobre o mundo e sobre eles mesmos – são construídos e reconstruídos nas relações sociais produzidas com a linguagem, pela linguagem e sobre a linguagem.

Vendo por esse prisma, temos que a pesquisa-ação permite ao docente diante de sua atuação, melhorar sua prática e corrigir-se com êxito, desenvolvendo um trabalho mais eficaz nos propósitos de avaliar, observar, refletir e agir, na busca de contribuir com o desempenho do seu aluno não só em suas relações interpessoais, mas no seu crescimento intelectual, social e no seu avanço como sujeito leitor e escritor.

Cremos que a diferença na recepção e na construção desse sujeito leitor/escritor reflexivo-crítico e na sua formação cidadã dar-se-á mediante a intervenção do professor/pesquisador. Quando este professor se dispõe a trabalhar de forma que proporcione uma aprendizagem efetiva do seu aluno através de metodologias que se adequam a sua realidade e tragam para próximo dele uma compreensão daquilo que lhe é apresentado.

Os dados coletados no questionário serviram-nos de norte para as atividades aplicadas em sala de aula, mediando nossos diálogos e as abordagens com o texto literário. E, foram muito importantes como embasamento para desenvolvermos o nosso produto: uma sequência didática que fica como apontamento e reflexão pedagógica para os professores de língua portuguesa; sendo uma sugestão de como se trabalhar a obra literária a partir de temáticas que envolvem a realidade dos/das alunos/alunas.

Mostrando que nosso trabalho de professor/professora vai além de observações, registros e mediações, nossa pretensão foi colaborar com a formação do indivíduo enquanto ser social inserido num contexto que pode ser transformado mediante o desejo de deixar no outro, sua marca, sua contribuição. Sinalizando que a pesquisa deve ser efetivada através de sua aplicação, quando se faz presente no sujeito que dela participou e ultrapassou muros, quebrou barreiras e deixou de ser um mero instrumento colaborador para ser retorno social através do compromisso que assumiu.

Tentamos no desenrolar deste trabalho dissertativo entendermos o impacto causado pelo estudo da obra de Felinto (2004) entre os alunos do 9º ano do ensino fundamental e sua ação na formação destes enquanto leitores crítico-reflexivos. Para tanto, utilizamos como modelo a proposta de Cosson (2014) chamada por este autor de “sequência expandida”, nos

permitindo trazer para a sala de aula a discussão a respeito do que vinha a ser letramento literário e leitura compartilhada, tomando como base a explicitação feita pelo autor em seu livro "*Letramento literário: teoria e prática*" (2014). Mediante isto, tivemos como suporte de da nossa pesquisa, dados coletados por meio dos seguintes instrumentos e técnicas: câmera fotográfica, diário de campo, gravador e atividade de leitura realizada durante as intervenções do pesquisador.

Para a análise de dados, fizemos uma interpretação das respostas das atividades (orais e/ou escritas) produzidas na sala de aula como também dos diálogos realizados entre os/as alunos/as e a pesquisadora, combinada com anotações e observações feitas durante toda a aplicação. Além de que pretendemos contribuir com atividades que atendessem às necessidades dos alunos no tocante a um ensino e estudo eficazes do texto literário. Pois, acreditamos que, ao compreender o texto literário como um organismo vivo, o qual dialoga com realidades distintas e com a sua realidade em particular, ele começa a se reaproximar desse universo tão importante e assim, possa se tornar um sujeito crítico e um cidadão mais humano.

CAPÍTULO II

2 ARTICULAÇÃO E FICÇÃO: EXPERIÊNCIA, LITERATURA, SALA DE AULA

A literatura, apesar de instituída enquanto disciplina apenas no ensino médio é uma constante ao longo da vida escolar de todo estudante através dos textos literários, desse modo contribui na formação direta do aluno-leitor, possibilitando-o desenvolver-se enquanto cidadão consciente e crítico nas suas experiências pessoais, sociais e políticas.

É, pois, competência de o ensino da literatura responsabilizar-se por esta formação, que enxerga na figura do professor o desafio de diversificar as suas aulas com vistas a trazer os seus alunos para a aproximação do texto literário. Isso porque os documentos oficiais nos mostram que abordar o texto literário apenas sob os vieses das escolas literárias ou vida e obra de autores é de caráter secundário, pois confere à literatura um caráter meramente informativo e não formativo. Segundo os PCN's para o ensino fundamental (1998), é preciso que os/as alunos/as, na sala de aula, tenham contato com a diversidade de textos literários, levando em consideração as necessidades deles/as e suas possibilidades de aprendizagem, a fim de proporcioná-los experiências de vida através do texto e motivá-los ao reconhecimento de si e de suas práticas sociais.

Faz-se necessário entender que trabalhar com literatura, sobretudo, no ensino fundamental, é trazer o texto para sala de aula na sua essência, por inteiro, para que a leitura seja pautada na integralidade dos gêneros literários, representando as necessidades sociais e culturais dos/as educandos.

Com base nisso, os PCN's para o ensino fundamental (1998) atentam que a escola deve favorecer ao aluno o desenvolvimento da sua capacidade crítico-reflexiva, além de habilidades diversas com a linguagem; ou seja, "transformar" o aluno em um leitor efetivo, capaz de ler o mundo e as diversas culturas existentes. Assim, a leitura do texto literário busca atender tal necessidade, uma vez que a sua leitura incide no sujeito-leitor, despertando a sua sensibilidade para os dramas do Outro, além de favorecer o protagonismo juvenil e a sua autonomia enquanto leitor comprometido com as questões atinentes à sociedade, sendo capaz de comunicar-se, efetivamente, com o mundo:

> Comunicação aqui entendida como um processo de construção de significados em que o sujeito interage socialmente, usando a língua como instrumento que o define como pessoa entre pessoas. A língua compreendida

> como linguagem que constrói e "desconstrói" significados sociais. (BRASIL, 2000, p. 17).

Portanto, a escola encontra-se diante de um grande desafio: aproximar os alunos do texto literário, pois as lacunas existentes no ensino de literatura são visíveis; também, a rejeição dos alunos ante a obra literária não pode ser desconsiderada, pois é a partir dela que tentaremos buscar possibilidades que favoreçam a aproximação dos alunos com o texto literário.

E esse trabalho deve ser de forma democrática e que vise ao diálogo construtivo na sala de aula, pois o texto literário nesse espaço deve ser o meio pelo qual o leitor compreenderá o que ler e terá contato com um mundo através das palavras, participando ativamente da elaboração de significados do texto. Então, a experiência com texto literário é o que se deve levar em consideração quando se pensa na formação do leitor literário; logo, segundo Zilberman (2003):

> A experiência da leitura decorre das propriedades da literatura enquanto forma de expressão, que, utilizando-se da linguagem verbal, incorpora a particularidade desta de construir um mundo coerente e compreensível, logo, racional. Esse universo, da sua parte, alimenta-se da fantasia do autor, que elabora suas imagens interiores para se comunicar com o leitor. (ZILBERMAN, 2003, p. 17):

Dessa forma, temos que para sua efetiva validade a literatura necessita da leitura. Ainda mais quando essa leitura é desenvolvida como prática social que permeia uma formação que favorece aos alunos conhecer, compreender e agir sobre as várias realidades, de forma crítica e reflexiva. Assim, corroboramos com as ideias de Zilberman (2003) quando afirma:

> A literatura provoca no leitor um efeito duplo: aciona sua fantasia, colocando frente a frente dois imaginários e dois tipos de vivência interior; mas suscita um posicionamento intelectual, uma vez que o mundo representado no texto, mesmo afastado no tempo ou diferenciado enquanto invenção, produz uma modalidade de reconhecimento em quem lê. (ZILBERMAN, 2003, p. 18)

Nesse sentido, temos que o texto literário introduz um universo que, por mais distanciado da rotina, leva o leitor a refletir sobre seu cotidiano e a incorporar novas experiências. Ainda sobre esse excerto (ISER, 1996, p. 25) diz, "a leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, permitindo ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade sem perder de vista sua subjetividade e história". Podemos, então, afirmar que o leitor não

esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação e decifra por meio do intelecto. Por isso, trata-se também de uma atividade bastante completa, raramente substituída por outra, mesmo as de ordem existencial.

Por isso, a experiência com texto literário é o que se deve levar em consideração quando se pensa na formação do leitor literário; quando tratamos do ensino de literatura no ensino fundamental, é preciso que saibamos bem qual tipo de leitor desejamos formar e em que concepção de literatura devemos nos apoiar para que se tenha o compromisso de despertar, na escola, leitores autônomos e proficientes.

Assim, precisamos pensar em estratégias de ensino de literatura que possam ser úteis nas aulas e que despertem o interesse dos adolescentes com relação à leitura, tomando consciência de que não se trata simplesmente de reconstruir a história de uma obra através de suas sucessivas interpretações, mas de considerar as circunstâncias em que esses textos foram lidos, os usos que deles foram feitos e os objetivos por que foram tomados à leitura. E, para, além disso, "importa considerar a esfera de recepção dos textos, que não se dá apenas no nível do leitor especializado, ou da crítica acadêmica, parâmetro privilegiado" por (ISER, 1996, p. 27). Ainda de acordo com Jauss (1994):

> É preciso ter cuidado, entretanto, para não compreender a obra literária como apenas um decalque da sociedade, pois isso empobreceria muito a percepção da literatura. A obra literária se espelha na realidade para revelar camadas mais profundas do mundo, e algumas vezes camadas ocultas. (JAUSS, 1994, p. 46):

Notamos, pois, que nos modos objetivos de recepção dos textos está em jogo a produção de significados para uma determinada comunidade de leitores. Nesses termos, o processo de interpretação participa dos próprios modos de significação das culturas, o que traz novas problematizações acerca da leitura, entendida na perspectiva antropológica de prática social, desempenhada por sujeitos inseridos em determinadas "comunidades interpretativas".

Consideramos, assim, que os modos de leitura, vale dizer, a relação que leitores de diferentes comunidades interpretativas mantém com os textos respondem a diferentes lugares sociais e culturais da literatura, fazendo corresponder-lhes estratégias próprias de leitura. Assim, a interpretação do texto varia não apenas segundo a relação individual do leitor com o texto, uma vez que os significados da leitura são tecidos sobre a rede de significações culturais criadas pelos grupos humanos, tal como propõe a antropologia cultural de Clifford Geertz (1989).

Isto posto, há que se entender que a relação texto-leitor se dá mediante a intenção interpretativa que este deseja conceber da obra, quais aspectos quer privilegiar, que postura o leitor tem diante do texto literário, cabendo assim ao professor o dever de planejar aulas escolhendo textos que ao serem lidos digam algo para seus alunos, que lhes apresente valor cultural, social e político por meio do qual eles consigam se apropriar da obra. É nessa perspectiva que se compreende o estudo do texto literário a partir do letramento literário.

Letramento é um processo de apreensão em que os sujeitos se apropriam de um "código", sendo capazes de fazer uso disso das mais variadas formas. Portanto, quando falamos em letramento literário, entendemos que isso se trata do processo de apropriação da linguagem literária, em outras palavras, das regras e estatutos de uma instituição discursiva; não meramente identificação de figuras de linguagem, enquadramento em escolas literárias ou análise de perfis de personagens: ensinar e aprender sob a perspectiva do letramento literário é, sobretudo, compreender o texto literário enquanto construto social e institucional, o qual possui instâncias de significação que lhe são próprias, uma vez que envolvem relações sociais e de poder; para além de promover a quota de humanização de que precisamos. De acordo com Cândido (2011), a humanização é entendida:

> Como o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós, a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CÂNDIDO, 2011, p. 182)

Desta forma, a literatura deve ser estudada sob uma perspectiva mais ampla, posto que tratá-la como mero elemento de escolarização é reduzi-la ao mínimo do seu potencial e de suas relações com os discursos; o que, na maior parte das vezes, a escola tem feito ao favorecer aos alunos um ensino engessado e pautado em conhecimentos técnicos, formando "leitores" que apenas assimilam sentidos previamente repassados a eles.

Sendo assim, é pertinente pensarmos no ensino da leitura literária através de estratégias e abordagens a partir do texto literário em sala de aula, salientando a sua potencialização em termos de significados para o favorecimento de uma prática de leitura significativa e autônoma. O conhecimento deve partir da leitura do texto literário, enquanto construção de significados e interação entre leitor/texto, para poder alcançar outros limites; assim, história e características devem ser analisadas sempre que forem pertinentes à construção de sentidos, mas elas não devem ser o ponto de partida da leitura.

De acordo com Cosson (2014, p. 41), “interpretar é dialogar com o texto tendo como limite o contexto”. Pensando nisso, ele desenvolve três modos de compreender a leitura os quais devem ser pensados de forma linear, a saber:

> A primeira etapa, que vamos chamar de *antecipação,* consiste nas várias operações que o leitor realiza antes de penetrar no texto propriamente dito. Nesse caso, são relevantes tanto os objetivos da leitura, que levam o leitor a adotar posturas diferenciadas ante o texto – não lemos da mesma maneira um poema e uma receita de bolo – quanto os elementos que compõem a materialidade do texto, como a capa, o título, o número de páginas, entre outros. A leitura começa nessa antecipação que fazemos do que diz o texto. A segunda etapa é a *decifração.* Entramos no texto através das letras e das palavras. Quanto maior é a nossa familiaridade e o domínio delas, mais fácil é a decifração. Um leitor iniciante despenderá um tempo considerável na decifração e ela se configurará como uma muralha praticamente intransponível para aqueles que não foram alfabetizados. Um leitor maduro decifra um texto com tal fluidez que muitas vezes ignora palavras escritas de modo errado e não se detém se desconhece o significado preciso de uma palavra, pois a recupera no contexto. Aliás, usualmente ele nem percebe a decifração como uma etapa do processo da leitura. Denominamos a terceira etapa de *interpretação.* Embora a interpretação seja com frequência tomada como sinônimo da leitura, aqui queremos restringir seu sentido às relações estabelecidas pelo leitor quando processa o texto. O centro desse processamento são as inferências que levam o leitor a entretecer as palavras com o conhecimento que tem do mundo. Por meio da interpretação, o leitor negocia o sentido do texto em um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade. (COSSON, 2014, p. 40-41).

Ao analisarmos tais estratégias, fica claro que um dos objetivos do letramento literário é desvencilhar-se dos modelos tradicionais que tanto engessaram as abordagens de docentes em sala de aula, sob a prerrogativa de estarem ensinando literatura, mas que, na verdade, esse ensino sempre esteve calcado em um saber sobre a literatura, refletindo apenas a sua história e na vida/obra dos seus autores.

Acreditamos também que outro fator que favorece o aprendizado do aluno leitor ante a leitura da obra, é um espaço compartilhado de leituras, onde o aluno deverá ter um ambiente propício a esse momento. Também é importante que o aluno participe dessa escolha para que ele entenda que faz parte daquele planejamento, não apenas como destinatário final do processo, mas como um participante efetivo.

Assim, o professor enquanto mediador participa de todo o processo – início, meio e fim – pois deve estar apto para introduzir seus alunos no universo da leitura através de estratégias dinâmicas, motivadoras, que antecipem a temática em questão; saber conduzir o processo quando os alunos mostrarem-se “insatisfeitos” ou resistentes diante da leitura; e, por fim, desenvolver atividades sistematizadas que proporcionem um *feedback,* um retorno do que

possivelmente foi apreendido pelos leitores, assim como dúvidas ou significados diversos e adversos.

Portanto, ensinar com o texto literário é compreender a leitura enquanto um processo mais amplo e complexo, como prática social e, embora se trate de uma experiência individual, é uma prática dialógica no contexto em que dialoga com outros sentidos evocados no momento da leitura, tanto aqueles pretendidos pelo autor, como os que são recuperados de outros momentos de leituras passadas ou fatos vividos pelo leitor.

2.1 Nordestinos em trânsito: desterritorialização/ reterritorialização

> *(...) construímos um conceito de que gosto muito, o de desterritorialização. (...) precisamos às vezes inventar uma palavra bárbara para dar conta de uma noção com pretensão nova. A noção com pretensão nova é que não há território sem um vetor de saída do território, e não há saída do território, ou seja, desterritorialização, sem, ao mesmo tempo, um esforço para se reterritorializar em outra parte. (GILLES DELEUZE, em entrevista em vídeo).*

Para início de conversa, consideremos o que na visão de Deleuze e Guattari(1997), se considera como território: "o ambiente de um grupo (exemplo, um coletivo de lobos, de ratos ou um grupo de nômades) que não pode por si mesmo ser objetivamente localizado, mas que é constituído por padrões de interação por meio dos quais o grupo ou coletivo assegura certa estabilidade e localização". E acrescentam: "exatamente no mesmo sentido o ambiente de uma única pessoa (ambiente social dele ou dela, espaço de vida pessoal, hábitos dele ou dela) pode ser visto como um 'território', no sentido psicológico, a partir do qual a pessoa age ou para o qual se volta".

Ao que percebemos, a visão deleuze-guattariana de território estende-se a um nível amplo e além do meramente psicológico. Trata-se na verdade de uma vasta mudança de escala: iniciando como território etológico ou animal passando ao território psicológico ou subjetivo e daí ao território sociológico e ao território geográfico (que inclui a relação sociedade-natureza). Deleuze e Guattari vão ainda mais longe: para eles, território é um conceito fundamental da Filosofia. Como afirma Felix Guattari no livro "Micropolítica: Cartografias do Desejo":

> O território pode se desterritorializar, isto é, abrir-se, engajar-se em linhas de fuga e até sair do seu curso e se destruir. A espécie humana está mergulhada num imenso movimento de desterritorialização, no sentido de que seus territórios "originais" se desfazem ininterruptamente com a divisão social do

> trabalho, com a ação dos deuses universais que ultrapassam os quadros da tribo e da etnia, com os sistemas maquínicos que a levam a atravessar cada vez mais rapidamente, as estratificações materiais e mentais (GUATTARI e ROLNIK, 1996, p. 123).

De maneira simplificada, podemos dizer que a desterritorialização é o movimento pelo qual se abandona o território, "é a operação da linha de fuga" e a reterritorialização é o movimento de construção do território (DELEUZE e GUATTARI, 1997, p. 224); no primeiro movimento, os agenciamentos se desterritorializam e no segundo eles se reterritorializam.

O processo de desterritorialização pressupõe a sua integração numa prévia territorialização que é o conceito de encontro de agenciamentos no pensamento rizomático. O processo de territorialização, segundo Deleuze e Guattari, pode ser feito em dois planos: o plano do agenciamento maquínico dos corpos e o plano dos agenciamentos coletivos de enunciação. No primeiro estão em causa às formações territoriais da relação entre os corpos, individuais, sociais, com plena expressão nos regimes alimentares, sexuais etc. No segundo, o plano do territorial abandona o sujeito individual e manifesta-se apenas na sociedade como expressão de um sistema de linguagem, de signos partilháveis, estados de palavras e símbolos.

Desta forma, a criação de território pressupõe sempre o agenciamento maquínico do corpo (o conteúdo) e o agenciamento coletivo da enunciação (a expressão). Se a territorialização comporta essa dupla dimensão é ainda composta de dois outros elementos: a desterritorialização e a reterritorialização. O primeiro define-se como "a operação da linha de fuga" (DELEUZE E GUATTARI, 1997, p. 244), o movimento pelo qual se abandona o território, sendo que esse abandono pode ser relativo ou absoluto.

A desterritorialização relativa é aquela que se opera no próprio *socius,* sendo negativa se compensada por uma operação de reterritorialização que aponta territórios por sobre os limites fechados da antiga desterritorialização, mantendo-se a linha de fuga também fechada. A desterritorialização é relativa, mas positiva, se se afirmar em reterritorializações que mantêm um papel secundário, que segmentarizam e tendem a reduzir as linhas de fuga.

Por fim, a desterritorialização absoluta é a que opera ao nível do pensamento, da criação, e, ao contrário da relativa que mantém uma relação de transcendência com o território, aquela se produz num plano de imanência.

Deleuze e Guattari afirmam que a desterritorialização e a reterritorialização são processos indissociáveis. Se há um movimento de desterritorialização, teremos também um movimento de reterritorialização. Ainda sobre esse conceito, Costa (2007) afirma:

> Desterritorialização é a perda de um espaço territorial, no qual o indivíduo ou o grupo social, inserido num lugar, é obrigado a se retirar de sua terra, de seu "pedaço de chão", buscando novas formas de sobrevivência, de vencer a fome, a miséria, a opressão e a violência. Nessas circunstâncias precisam migrar de um lugar para outro, o que acarreta uma desculturalização e a perda identitária, pois esses indivíduos são forçados a deixarem o lugar em que nasceram, sua cultura e tradições ligadas ao território e ao aparato linguístico que lhes foi transmitido por outras gerações, na busca pela sobrevivência. (COSTA, 2007, P. 30)

Nestes termos, nos voltamos para o romance de Marilene Felinto *As Mulheres de Tijucopapo,* que, mostra uma ficção composta pelas ações efetuadas pela personagem, que são caracterizadas por seus modos de vida e de experiências, por suas limitações e suas formas de se movimentar no enredo espaço-temporal, pois a narrativa é composta por uma multiplicidade de ações advindas da narradora protagonista que se move num determinado universo e se desloca pelos espaços, percorre territórios, experimenta processos de territorialização e desterritorialização, à medida que é explorada, oprimida e sofrida, ao viver precariamente, conviver com o desnível social, com uma realidade em que a própria família a explora.

Portanto a elaboração do romance é uma empreitada de natureza política da maior relevância uma vez que nele estão inclusos os elementos dos quais as reflexões e discussões não podem prescindir porque a narrativa implica variante e desdobramentos que, a partir da personagem, se vinculam a contingências que consideram o sujeito e suas manifestações político-ideológicas.

> As três categorias da literatura menor são a desterritorialização da língua, a ligação do individual com o imediato político, o agenciamento coletivo de enunciação. O mesmo será dizer que menor já não qualifica certas literaturas, mas as condições revolucionárias de qualquer literatura no seio daquela a que se chama grande (ou estabelecida). Até aquele que por desgraça nascer no país de uma grande literatura tem de escrever na sua língua, como um judeu checo escreve em alemão, ou como um Usbeque escreve em russo. Escrever como um cão que faz um buraco, um rato que faz a toca. E, por isso, encontrar o seu próprio ponto de subdesenvolvimento, o seu patoá, o seu próprio terceiro mundo, o seu próprio deserto. (DELEUZE e GUATTARI, 1997, p. 267).

As iniciativas estéticas que propõem subversões na estrutura do romance contemporâneo, se fazem acompanhar de teor político e social para traduzir em atos e circunstâncias o que a obra literária, ora em análise, aborda. O aprofundamento da natureza crítica e transgressora que o segmento literário tem o dever de repercutir se associa ao viés de

criatividade do qual a ficção contemporânea não pode prescindir porque faz parte do mister desse ofício.

Há no romance, que ora articula reflexões e análises para construir esta dissertação, enfáticas demonstrações políticas de como Rísia, na condição de narradora-personagem, participa do enredo, projetando-o como proposta revolucionária. Em oposição a um sujeito constituído pela determinação e vigor modernos, projeta-se uma subjetividade reconhecida pela carência e fragilidade, envolta pela dependência de circunstâncias materiais e imateriais na contemporaneidade.

Efetivamente em crise, o sujeito é dotado de um viés mais próximo das condições impostas pela pós-modernidade. Conflitos e angústias, vinculados a aspectos da individualidade e às considerações coletivas, reafirmam o perfil de sujeito sublinhado pelas nuances de um "eu" estilhaçado, afetado pelas fraturas existenciais que se guiam pelas linhas de fuga, potencializando o conceito da desterritorialização.

O fundamento da teoria elaborada por Deleuze e Guattari ancora-se em elos como a expansão, a extensão, a abertura e a flexibilidade em contraposição à permanência, à paralisia, à fixação e à rigidez. Assim é que a subjetividade configurada sob um perfil móvel, inconsistente e em contínua transformação serve bem como referência conceitual e teórica à perspectiva que contorna a estética literária pós-moderna.

A personagem, por meio de mecanismos inusitados, insiste em pertencer, investindo nessa busca que transita entre a angústia, a solidão e a insegurança, pois estes são reflexos da demanda emocional que consigo carregam os efeitos admitidos pela contemporaneidade a sublinhar a iniciativa que orienta para os encontros e os desencontros na perspectiva do acesso e da possibilidade de permanência, ainda que provisória, em um contexto que neutraliza e repele o diferente, o outro.

Idealizar um panorama cultural em razão de uma suposta linearidade equivale a romper a possibilidade de interagir com a alteridade e a diversidade, situadas no cenário contemporâneo, como condição a ser identificada e reconhecida por meio da tolerância e da solidariedade.

As recentes mudanças integram um processo de consolidação, por isso ainda não há garantias de que os fluxos migratórios sejam recepcionados sem as correspondentes reservas em relação a uma aproximação e aceitação, considerando-se que aí reside um investimento que implica incômodo em relação ao já estabelecido, cuja fadiga social requer uma superfície capaz de resistir às constantes oscilações e conflitos.

O caráter plural da contemporaneidade reitera as múltiplas possibilidades relativas às experiências acerca da desterritorialização. Os diversos espaços associam-se a outros de natureza mais móvel numa composição estruturada por meio de espaços reais e imaginários, cuja integração reflete-se simbólica e funcionalmente, oferecendo um panorama diverso e complexo, determinando a intensidade em que se desdobram as convivências entre os sujeitos e entre estes e o meio no qual se inserem, consideradas todas as nuances de valores, ideias e ações que permeiam o cenário sociocultural.

Em *As Mulheres de Tijucopapo* a desterritorialização potencializa-se a partir das condições subjetivas contemporâneas de Rísia que, perdida na cidade grande, perfazendo, no seu caminho de retorno, a reconstrução de uma identidade sufocada por esta outra identidade urbana persiste numa "referência identitária" que funciona como uma consciência revolucionária que busca a ampliação das fronteiras e a integração das diferenças e que vai exigir, em seu caminho de volta, o espaço que sabe ser seu, conquistado, não só com as dores de sua infância, mas também com os jambos que toda tarde colhia no alguidar.

Por isso, ela perfaz o caminho de volta para se unir ao seu povo e fazer a revolução para exigir o seu guaraná inteiro porque, em São Paulo, as pessoas podem tomar um guaraná inteiro enquanto que, na sua região de origem, só lhe restavam ás sobras e as metades.

Logo, se as forças do mundo social produzem territórios e também os desfazem como aquelas forças inerentes à dinâmica do capitalismo e do Estado, conforme Guattari e Rolnik (1996), outra também age nesse quadro e processo, o desejo. Os seres humanos sempre desejam um conjunto de coisas e o desejo é uma força criadora e produtiva, com fluxos que procedem por afetos e devires, realizando uma série de agenciamentos que criam territórios. (GUATTARI; ROLNIK, 1996).

Por fim, são importantes na existência animal e humana as atividades formadoras de territórios, incluindo as atividades de abandoná-los ou de sair deles, de refazê-los, pois todo animal tem um mundo específico e aqueles com território são prodigiosos, enquanto o homem, em particular, não possui um mundo, vivendo “a vida de todo mundo”. (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 90). O sujeito procura o objeto e o eixo do desejo, do querer, e unem esses dois papéis. Desse modo, a personagem possui um desejo e esse é o objeto que fará com que ela caminhe no enredo em busca de realizá-lo.

2.2 A errância do nordestino na cidade grande: Tijucopapo é o nordeste, é recife, tijuco é o nordestino.

Aí nós viemos.
Mas quando eu cheguei aqui
Eu me arrependi demais!
Nossa! [...]
Se fosse mais facinho de voltar,
Tinha voltado na mesma hora.
Mas não dava mais... (COSTA 2013)

Rísia retorna da inóspita São Paulo ao bairro pobre de Tijucopapo, na cidade de Recife. Seu retorno representa o resgate de uma herança, a da coragem das mulheres que são símbolo de resistência à invasão holandesa de Pernambuco em 1646. Segundo Elódia Xavier (2003) Na "história", as mulheres do lugarejo teriam enfrentado, sem armas, as tropas holandesas, apenas se utilizando de panelas e pimentas. As mulheres de Tijucopapo "são amazonas a cavalo vindo fazer marca no tijucopapo, lá onde é tudo lamaçal". (FELINTO, 2004, p. 56). A lama de Tijucopapo simboliza a profundidade à qual ela se propõe a ir (barro-origem). Para renascer a partir daí. Da mesma forma que negar e renegar a "herança" familiar pode ajudá-la no processo em que se encontra: "*Depois me lembro que não sou nada. Que sou pessoa com ódio"*. (FELINTO, 2004, p.36).

Além de constituir um ato contestatório, quando Rísia desloca-se de volta a sua terra é também ato de revolta, uma mobilização contra os preconceitos e humilhações porque passou. Fora submetida a situações extremas numa realidade precária da grande cidade como mulher nascida na margem, mas que não se conforma com o estigma que lhe confere advindo de uma sociedade que julga pole sotaque, pela cor, pela minoria.

Por tal, a literatura contemporânea possibilita uma manifestação explícita que não se atrela a moralidades e obscenidades gratuitas; longe disso, confronta-as e desestabiliza-as, permitindo ao sujeito marginalizado transgredir e promover mudanças que servirão para a coletividade e não apenas há um ou outro grupo social.

Rísia sabe a colonização cultural e social, mas principalmente econômica que sofreu sua região. Por isso que fazer a revolução de deixar São Paulo e punir os responsáveis por sua infância vilipendiada é reforçar seu desejo vanguardista de rearticular movimentos que hoje se manifestam através de micro movimentos que invadem as cenas políticas: o movimento dos negros, das mulheres, dos LGBT`s, esses metropolitanos em trânsito que lutam por uma respeitabilidade pública e cidadania digna.

Pois, o que levou sua família a deslocar-se foi à necessidade, a tentativa de encontrar um lugar mais apropriado para sua sobrevivência. Além disso, segundo Cuti (2010, p 33-34), "migrar supõe fazer escolhas, implica renunciar ao que já está constituído: o migrante lança-se numa aventura incerta, arriscada, imprevisível, para construir tudo outra vez, fazer o seu caminho ao caminhar" como foi o caso de Rísia e seus parentes que migraram para São Paulo, em busca de melhores condições de vida. Constatando a diferente colonização do Nordeste, exposta nos rótulos discriminatórios com que os outros compatriotas relegam pejorativamente os nordestinos migrantes no Sudeste e que sintomatizam a posição de inferioridade a que são relegados.

A consolidação do povo nordestino nas grandes cidades deu-se desde sempre pela necessidade que estas apresentavam de crescer explorando mão de obra barata, deste modo em escala de progressão seu papel fora determinante para que houvesse de fato esse desenvolvimento e continua sendo até o presente momento, porém a migração começou a ser vista com maus olhos uma vez que acarretou uma popularização desenfreada, formando assim os enormes aglomerados de pessoas em favelas e periferias das capitais.

Porém, assim como na ficção, a realidade é acometida por erros, o nordestino fragilizado por suas necessidades torna-se uma vitima do sistema, um subalterno ao poder centralizado no sul/sudeste do país. A pulsão errante inerente ao homem é o que vem estruturando a vida social. Nas palavras de Glissant (2005, p. 152), a errância é "o apetite do mundo. Aquilo que nos leva traçar caminhos pelo mundo". A errância das personagens em *As Mulheres de Tijucopapo* se configura como uma tentativa de sobrevivência, uma vez que em seus lugares de origem isso não é mais possível. Entretanto, o percurso da família em trânsito do romance em questão, é marcado por muitas dificuldades, sofrimento e perdas.

Além do mais, são espelhos da subalternidade nordestina e consequentes vítimas da centralização do poder no polo sudestino, realidade sociocultural que está fortemente arraigada à estrutura econômica do nosso país, para os quais restam papeis exclusivamente domésticos, de posição marginal. Não se acredita, que nordestinos possam ser ocupantes de lugares distintos com igualdades de direitos. Falta consciência para compreender que o ser humano é o mesmo, dotado de capacidade e inteligência, seja ele, negro ou branco, homem ou mulher de qualquer território, pode ser agente de transformação para a esfera social. Desta forma, Woolf defende:

> Que o mundo periférico – feminino e regional - não pode mais ser objeto divertido ou miserável de um olhar de quem se crê superior. Não com o

> intuito de transformar o marginal num novo centro, mas de desfazer as certezas absolutas dos sistemas tiranizantes, autocentrados nos domínios monopolista, neocolonial ou ditatorial. (WOOLF 1982, p. 293).

Nesse ponto, acreditamos que o sujeito pode adequar-se ao lugar de sua pertença atual, modificando-se para estabelecer a relação entre identidade e identificação. Conforme Silva (2000, p. 89), a identidade "é um significado – cultural e socialmente atribuído". Por isso, ela não é "fixa, estável, coerente, unificada, permanente [...] tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, trancendental." (SILVA, 2000, p. 97). Ao contrário, é uma "construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada." (SILVA, 2000, p. 97).

Se concordarmos com o autor, então, defendemos que a(s) identidade(s) é marcada pela inconstância, uma vez que é uma construção. Tudo que é construído é passível de mudanças, alterações, inclusões. A identificação, por seu turno, é "construída a partir do reconhecimento de alguma origem comum, ou de características que são partilhadas com outros grupos ou pessoas, ou ainda a partir de um mesmo ideal" (SILVA, 2000, p. 106).

Diante disso, entendemos que, a partir do processo de identificação do indivíduo com algum outro grupo para o qual se desloca, ele assume uma nova posição, ou seja, uma identidade. Conforme Hall (2003):

> O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora "narrativa do eu". A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (HALL, 2003, p. 12-13)

Diante da explicação de Hall, compreendemos que as nossas identificações vão se deslocando ao longo da vida, de acordo com os contextos sociais em que estamos inseridos. Nesse processo, o indivíduo, enquanto parte dessa sociedade, compartilhando sua cultura, está em constante processo de construção. Como ser social, ele é marcado por uma necessidade abissal de interagir com a realidade em que está circunscrito, pois necessita comunicar-se com o outro.

Por meio desta comunicação, ele partilha sua visão de mundo, suas experiências,

sentimentos, conhecimentos, enfim, sua cultura. Portanto, está no ambiente do outro é uma forma de crescer juntos enquanto grupo social que faz parte de uma cultura diferente que associadas podem contribuir significativamente para a melhoria de todos.

Neste contexto, Hall ao discorrer sobre identidades culturais afirma: "À medida que as culturas nacionais se tornam mais expostas a influências umas das outras, é difícil conservar as identidades culturais intactas" (HALL, 2003, p. 74).

Historicamente, a identidade significou a ancoragem de valores que estabilizam o indivíduo de uma determinada sociedade, isto é, um porto seguro no qual se pode aportar para melhor se ver como um sujeito íntegro, estável dentro de seu mundo social. No entanto, a personagem Rísia está à margem e como ela mesma diz: "Ser marginal é para quem pode" (FELINTO, 2004, p. 36).

É a margem, a falta de um porto de ancoragem que impulsiona Rísia. Em São Paulo, ela não encontra o sentimento de pertencimento. Por isso, o desabafo é constante: "Eu odeio São Paulo" (FELINTO,2004, p. 47). A cidade fraturou mais ainda a identidade de Rísia, a ponto que, mesmo que ela quisesse, não poderia. A fragmentação foi tanta que a obrigou a tentar recuperar suas raízes, o porto de sua história, a identidade social e individual no caminho de volta a Tijucopapo.

Resta compreender que esse deslocar-se de seu território para buscar novas e melhores condições de vida para si e para a família fez do nordestino um povo cheio de estereótipos, que passaram a ser vistos apenas como sujeitos que serviam para o trabalho, mas, além disso, não eram considerados senão migrantes advindos de lugares sinalizados por misérias, atraso, fome e seca. Visão que os fez serem percebidos tijucanos insignificantes e inferiores.

2.3 Mulher negra e diáspora: descaminhos e resistência

É preciso ter coragem para ser mulher nesse mundo.
Para viver como uma.
Para escrever sobre elas.
Thinkolga.com

De acordo com Reed (2008, p. 101-102), há ao menos duas formas de versar a alforria de uma mulher: uma propõe que todas as mulheres, independentemente de sua classe econômica, têm objetivos comuns, que se opõem aos dos "machos chauvinistas"; outra, marxista, sugere que, mesmo sabendo que as mulheres são subjugadas em uma sociedade dominada pelo homem, tal subordinação é parte da exploração dos trabalhadores pelos "capitalistas, detentores do poder e da propriedade". Assim nos aponta que "as revoluções na

China, na Rússia e em Cuba garantiram melhorias na condição da mulher, mas tais melhorias foram conquistadas por meio da luta de classes, e não de uma luta entre sexos" (REED, 2008, p. 105). Portanto, podemos pensar que mesmo diante da diferença homem-mulher, o que mais aflige a humanidade é a discriminação, a discrepância rico-pobre.

Há que se imaginar uma sociedade dividida por classes que torna o ser humano tão diminuído diante do outro que sua desigualdade prejudica sua fala, emudece, decai sua moral e o torna inferiorizado de tal modo que o incapacita de lutar pelo direito que tem assim como o branco, o rico, o sudestino. Por isso, Reed (2008, p. 17) acentua também: "As mulheres que pertencem à classe dominante têm exatamente o mesmo interesse na conservação da sociedade capitalista que os seus maridos".

Não importa neste caso a luta das minorias, das classes, o que prevalece é o capital, o possuir mais, o viver em região mais bem desenvolvida, melhor localizada e a cor de pele midiatizada. Em vista disso, nesta sociedade capitalista, a luta neste caso especificamente feminina, passa a ser de exclusividade fútil, ou seja, baseia-se em poder escolher uma roupa para estar bem vestida, em casar-se ou não, em votar e não se remete a sua conjuntura econômica, muito menos no espaço que quer ter para si como garantia de luta pelos direitos e conquistas.

Era essa a diferença da luta de Rísia, seu desejo de sair de sua condição excludente, a qual não se resumia a uma luta de gênero, mas, sobretudo, ao fato de ser uma mulher pobre, negra e nordestina. De construir sua identidade sem sofrer pelos estereótipos que carrega. Sendo assim, seu desejo era contrapor-se na busca pela homogeneização da sociedade, que investe na construção de uma identidade única, um modelo a ser seguido, tanto na individualidade, quanto nas ações cotidianas nos vários espaços sociais, de lazer, cultura, de aprendizagens formais e não formais.

Por isso, que no decurso de sua caminhada, a narradora protagonista aponta para o seu acesso à educação como meio de despertar interesse e aproveitamento para sair da pobreza extrema. Muito embora essa educação a que teve oportunidade de ingressar tenha sido pouco frustrante, por ser deficitária e ainda enfatizar a desvalorização que a sociedade lhe impunha. Por esse motivo, mesmo diante de todo o seu empenho, o estudo não melhorou tampouco modificou sua vida social, assim como o fato de estar dentro do mercado de trabalho tão jovem não lhe possibilitou autonomia econômica, essa era a sua válvula de escape, seu modo de sustentar a família, não os deixando morrer de fome, mas que não lhe permitia ascender socialmente por não se tratar de algo feito para sua própria valorização.

O Nordeste brasileiro constitui o espaço geopolítico de onde provém o maior

movimento migratório, devido aos baixos índices de desenvolvimento econômico e social da sua população. O local situado no entorno da capital pernambucana, Tijucopapo, conforma um mundo pequeno, estreito e periférico que contrasta com a amplitude social e cultural da metrópole, razão pela qual a narradora protagonista busca a capital paulista motivada pelo desejo de "ganhar o mundo".

Independente dos resultados alcançados coincidirem ou não com as expectativas iniciais, o simples fato de correr o risco denota disposição para reagir contra as forças alienantes que alimentam a submissão. O movimento da personagem descreve parodicamente a "revolução feminista" localizada na periferia de um país latino-americano: uma espécie de feminismo de raiz, que nasce e cresce longe das teorias acadêmicas, como reação instintiva contra a opressão masculina e a hegemonia metropolitana.

Essa consciência de Rísia vem à tona através de relações e ações políticas que promovem o conhecimento sobre a desvalorização de sua identidade negra e migrante. É preciso vencer a segregação racial que favorece a cultura branca em detrimento da negra e, consequentemente, revela o racismo, muitas vezes de maneira velada.

No Brasil, a mestiçagem é a expressão mais popularmente utilizada para demonstrar a busca por uma identidade nacional, racial e cultural singular (GEERTZ, 2001, p. 42). No que diz respeito à cultura negra e suas identidades, estas se situam no campo da diáspora e da hibridização, o que significa que na cultura popular negra, em termos etnográficos, não há pureza (HALL, 2003). A mestiçagem, além de trazer a questão do não puro, ao aproximar-se do ideário de branqueamento pode trazer uma visão de afastamento da identidade negra, que é construída a partir de uma consciência histórica e política. Desta forma:

> O mestiço brasileiro simboliza plenamente essa ambiguidade cuja consequência na sua própria definição é fatal, num país onde ele é de início indefinido. Ele é —um e outro, —o mesmo e o diferente, —nem um nem outro, —ser e não ser, —pertencer e não pertencer. Essa indefinição social evitada na ideologia racial norte-americana e no regime do *apartheid* –, conjugada com o ideário do branqueamento, dificulta tanto a sua identidade como mestiço, quanto a sua opção de identidade negra. (GEERTZ, 2001, p. 56)

Sendo assim, é necessário que se construa a identidade na diferença. E na cultura negra, essas diferenças se revelam na história, através da ancestralidade e de suas tradições, que vão sendo traduzidas, ressignificadas. A identidade negra se constrói na resistência do povo negro contra toda e qualquer forma de discriminação racial, que acaba por criar produtos culturais, como a música, o rap (ritmo e poesia), o qual vai se modificando e cantando o novo

contexto, consciente desse pertencimento racial.

Em *As Mulheres de Tijucopapo*, a escrita de Felinto (2004) traduz essa resistência identitária, quando na voz da narradora protagonista - uma mulher que conta sua história através do discurso raivoso - fala de seu passado, de suas raízes, da tradição violenta e triste do seu Nordeste, para aonde simbolicamente se desloca através de uma viagem de volta, com o desejo de resgatar algum orgulho regional sobrevivente dos escombros a que reduzem sua cidade, sua família, as mulheres e homens que conheceu e com os quais conviveu.

Felinto (2004) apresenta uma índole "marginal" afastada da esfera academicista, com os rigores de normas nada conservadoras da língua e da arte literárias, pouco condizentes com a "alta literatura", canonizada. Seu mérito consiste em pôr em xeque as artimanhas utilizadas pelos poderes constituídos interessados em se preservarem como tal, em detrimento da emancipação das partes consideradas hierarquicamente "inferiores", como as mulheres, em relação aos homens; como os interioranos, sobretudo os nordestinos, desdenhados ou hostilizados na cidade grande; como os regimes ditatoriais, que expurgam qualquer possibilidade de reação contra tudo isso – a não ser que se manifeste clandestinamente ou no exílio.

Deste modo, denota Tijucopapo, definida por Felinto (2004), assim como hoje se vê muitas periferias nordestinas; uma pequena vila, que distante da Capital Pernambucana, um encolhido periférico que se contrapõe com uma metrópole ampla e agigantada social, cultural e economicamente, sendo estes os motivos que atraem até hoje os nordestinos, seu desejo incessante de ganhar dinheiro, tornarem-se ricos, ganhar independência.

Mesmo quando fracassam, encontram motivo para se reerguerem e tentar novamente, denotando coragem para enfrentar as lutas que alienam e submetem a opressão machista e a metropolitana.

Nestes termos, a arma está pautada na palavra que torna possível a resistência dentro de um contexto autoritarista que repreende, fere e açoita opiniões contrárias as suas. Não bastassem as adversidades que encara diariamente, a mulher deve ainda lhe dar com o lado mais obscuro de uma revolução marcada pela intolerância, erguida com violência e levada ao extremo quando se trata de minorias.

CAPÍTULO III

3 RÍSIA E A PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE DA RAIVA: DA DIÁSPORA A RESSIGNIFICAÇÃO

A narradora-personagem Rísia, em virtude dos traumas da infância, feridas que não cicatrizam nem mesmo diante da maturidade, tem sua produção de subjetividade envolta em constante tensão, semiotizada por um misto de raiva e reminiscência. Este transtorno interior se reflete na estrutura da obra, através da subversão da estrutura narrativa, marcada pela completa dissolução de categorias tradicionais como espaço, tempo e personagens. Há, ainda, a quebra da linearidade, fragmentação e interrupções. Deste modo, a subjetividade da personagem protagonista é perceptível quando do processo de descontinuidade simbólica, intencionalmente forjado na obra a narradora, opera resistência às tecnologias sociais reprodutoras das relações fundamentais.

Em sua voz, Rísia reiteradamente cria situações de recusa, com o objetivo de ressignificar-se enquanto sujeito que é parte de uma densa teia de relações sociais, perpassada pela interconexão contraditória de aspectos econômicos, afetivos e culturais, levando Marilene Felinto a tecer uma obra em que a narrativa em primeira pessoa objetiva legitimar uma nova voz.

Esta voz ecoa como identidade que traz a raiva como transgressão e transformação, podendo ser usada como forma de empoderamento, como luta por transformação de uma realidade social, traduzindo o objetivo da protagonista Rísia em reafirmar-se enquanto sujeito transgressor. Sua voz é, sobretudo, denúncia de uma organização de gênero hegemônica e patriarcal, e um alerta para o fato de a mesma não operar sem resistência.

Este narrar homodiegético feminino revela o impasse entre os ideais da feminilidade (uma construção do discurso masculino) que a oposição de espera reserva para mulheres que assumem uma posição subjetiva de objeto de uma produção discursiva e as perspectivas abertas, embora limitadas para a protagonista Rísia. Ela percebe a alienação subjetiva das mulheres do seu círculo familiar, cuja posição é de renúncia ao direito da fala e ao direito de se tornarem sujeitos de suas próprias histórias. Permanecem, assim, silenciosas e invisíveis, o que as impulsiona a uma resolução de tal impasse.

Por isso, Rísia foge a essa representação feminina e, consequentemente, busca uma identidade heterodoxa, um sujeito feminino deslocado dos padrões sociais pré-estabelecidos. Desta forma, sua voz é lançada para um círculo ex-cêntrico (o *off*-centro:

inevitavelmente identificado com o centro ao qual aspira, mas que lhe é negado) para a assustadora margem, de onde ela protesta: "não, eu não sou de aguentar a margem da vida. Na margem, sou fio que se quebra. Na margem só ficam os fortes. Sou fraca, fina e frágil. Mas, se eu fosse homem ou se o permitissem às mulheres, eu iria à guerra" (FELINTO, 2004, P. 24). Aponta, pois, para um movimento de abertura de fronteiras, de ocupação dos espaços antes restritos apenas aos homens e, marginalmente, às mulheres moldadas à condição de subalternidade.

Ela conjuga a força da subjetividade do "eu" protagonista ao movimento de expansão de um sujeito que precisa (re) fazer um longo caminho de ressignificação à infância, à memória, à região.

3.1 Um diálogo de gerações

Para Wanderley (2009), o romance de Felinto lhe traduz sob uma "versão traumática e agressiva de regionalismo com uma fala irada onde questões de raça e cor, embora camufladas na alegoria construída sobre o mito das mulheres amazonas, subjazem na vingança social condutora do fluxo narrativo". E complementa:

> Marilene Felinto é, sem dúvida, neste livro, uma escritora negra. Mas não apenas pela cor de sua pele e sim pelo discurso violento e revoltado que sua voz escandida vai tecendo enquanto ser negro, na concepção mais ampla e da palavra no Brasil. O negro é o outro que carrega implícito em seu discurso a violência sofrida pelo desenraizado e, consequentemente, excluído. Através dele a voz autoral revela sua mágoa social individualizada, provocada pela espoliação sem limites a que foi submetida Marilene, enquanto negra, pobre e nordestina. (WANDERLEY, 2009, p.123)

O discurso dilatado, em outras palavras, o discurso de Rísia diferencia-se das narrativas convencionais, por se tratar de um discurso múltiplo, revolucionário, que fala de uma subjetividade erigida a partir de uma transgressão que rompe poderes estabelecidos e o léxico excêntrico de Felinto lhe proporcionam a seguinte descrição:

> [...] uma escritora erudita que não tem medo de usar as chamadas palavras baixas. Assume o primitivismo da linguagem, assim como o dos sentimentos: ódio, raiva, crueldade, baixeza e ímpetos assassinos misturados a auto-comiseração e a carência de amor e afeto, todos enovelados em Rísia, personagem menina que derruba o mito da infância feliz, da criança ingênua que nada percebe. (WANDERLEY, 2009, p. 124)

A princípio, há que pensar que se trata apenas de mais uma obra regionalista, pelo fato de esta abordar o movimento migratório, tema tão presente quando se fala de Nordeste, de

fuga da miséria, de se submeter às incertezas das metrópoles do sul/sudeste do país à procura de dias mais sustentáveis. Tomando por base desse deslocamento as evidentes desigualdades socioeconômicas que assolam todo o estado e obrigam sua população a migrar em busca de uma melhor qualidade de vida e analisando as dimensões territoriais brasileiras a comparar nordeste e sudeste em termos de medidas, percebemos as quão díspares são essas regiões que torna o sudeste hegemonicamente superior a todas as outras regiões.

Assim, São Paulo passa a ser vista como sede disseminadora de cultura incorporando uma a mais, a nordestina que lhe achega como a mais humilde, a braçal, a que sustenta tudo. "A culpa é de São Paulo, com suas luzes vermelhas no alto dos edifícios da avenida paulista, sangue dos que descem na Estação do Norte e dorme nos albergues noturnos" Felinto (2004, p.13). Por ser a região onde se concentra a maior riqueza econômica do Brasil, é também aquela que mais maltrata os migrantes que a procuram na busca pela sobrevivência. Vista pelos nordestinos como o êxodo, a terra prometida, o néctar que ilusoriamente assegura alimento, trabalho aos famintos, aos desempregados que abdicam da certeza do pouco na sua terra em proveito de um juramento incerto, como garantia de um futuro promissor na grande urbe cosmopolita.

Neste cenário, se encontra inserida a família de Rísia, que, assim como diversas outras, partira na ilusão de que o sul das facilidades solucionaria suas misérias e os assombros a que estavam fadados a viver na periferia suja do Recife pobre. No entanto, estando eles nesse contexto de adversidade, de modos de viver, de falar tão distintos, são violentados pelo impacto cultural a que se submetem e do qual nada conhecem, sendo com isso, excluídos de imediato dessa seletiva realidade, para a qual jamais se mostrariam habilitados.

Perturbada, Rísia tem outros desejos em sua mente, traçar para si um destino diferente, não pretende se prender à capital paulista, de modo que, depois de viver alguns anos em São Paulo com a família, quebra os laços para arriscar uma trajetória isolada de retorno às origens, numa jornada às avessas, rumo ao interior de Pernambuco, de volta a sua Tijucopapo. É assim que se resume a partida de Rísia: "A paisagem duma ida são árvores e pedras e mocambos esparsos e reses no pasto (...). A paisagem duma ida são ventos e sol de muitos dias de caminhada e a luta por entre urros e silvos de todos os bichos" (1992, p.58).

Um regresso que se consagra numa viagem imanente para dentro de si, com vestígios mítico-religiosos, elementos que a personagem utiliza como meio de lhe inventar um recomeço e assim iniciar uma nova história em sua vida. Unicamente quando se depara com a cruel e adormecida realidade (existencial e geográfica) é que ela integralmente recobra a

consciência de que se trata de ser uma mulher nordestina, tomando as rédeas para se inserir no centro da história, apropriando-se do comando da sua existência.

Apesar de o nordestino ser tido no Brasil como um sujeito fortemente enraizado, a narradora-protagonista mostra que contrariamente, o nordestino é condenado a não se fixar. Apontando para esse contexto em que se encontra inserida e destinada a se mover, a ir e abandonar seu chão, seu reduto, suas raízes, pelos muitos dissabores que carrega, por situações como a desilusão amorosa, a solidão e a divergência familiar, as quais permitem que a vida em São Paulo se torne inóspita.

O desafeto e a mazela ao invés de serem amenizados, passam a ser ancestrais devido à conturbada relação com os parentes tornando a culpa coletiva outorgada à mãe, ao pai, aos irmãos, e, ainda mais, ao lugar miserável d'aonde tinha vindo, seu lugar de nascimento, o que para ela seria o grande culpado por exilar tantos nordestinos sem destino. Para que houvesse um salvamento, seria necessário um resgate da história pessoal a que agora se submetia, pois ao se reencontrar, tornaria possível a libertação das mágoas acumuladas por reconhecer nas suas raízes a coragem, o encanto e o amor de que esteve privada. Vejamos no fragmento, como a autora pensa:

> Há uma guerra, declara Rísia. E a culpa é da mãe, dessa mãe que pode nascer. A culpa é do pai, desse pai sempre ausente. A culpa é dos irmãos, em zoada pelo quarto comum, despertando quem quase não dorme, devorando a comida de quem quase não come. A culpa é de quem deu afeto e o roubou, fazendo da separação prenúncia da morte. A culpa é da casa onde a semana se passa na violência recíproca e o domingo se arrasta no silencio mútuo. A culpa é de Recife, incandescente ao sol do meio-dia, alagada e barrenta nas cheias do Capibaribe. (FELINTO, 2004, P. 13)

Desta forma, a mudez a que fora submetida por tanto tempo seria finalmente superada e ecoaria forte e enérgico o seu "grito cidadão", através da correspondência remetida a sua mãe, uma necessidade de purificar-se por meio da palavra escrita e assim narrar toda a sua perambulação. Uma carta, aliás, que Rísia pretendia traduzir para o inglês, o que chamava de a mais "viva" das línguas, por acreditar que nesta versão estaria dando à sua luta pessoal uma atmosfera universal: "Essa carta que vou mandar, eu queria que fosse escrita em língua estrangeira, assim as pessoas não entenderiam exatamente. E assim os fatos seriam mais mundiais, não é? Código de guerra." (FELINTO, 2004, p. 23).

O requinte do inglês não estava ao alcance de nenhum outro familiar, seria esta a sua satisfação, de não permitir que lhes compreendessem, de mantê-los aquém a sua confissão, ao conteúdo da carta: "Inglês é de um material estrangeiro que me fascina e me separa dessa proximidade toda de enviar uma carta de mim na língua de minhas pessoas, a minha língua.

Não quero que saibam de mim assim, tão proximamente. Quero que não me entendam. Inglês me dá distância: [...]" (FELINTO, 2004, p. 91).

Por meio da alteridade, vai se recriando a identidade dessa mulher negra que luta e não se recusa a construir de forma efetiva sua história, embora decepcionada por sua condição de migrante nordestina, desfavorecida economicamente, como descreve Regina Dalcastagné:

> ... de uma personagem que recusa o silêncio e, enfim, se impõe, como se dissesse: calem a boca que agora é a minha vez. (...). Rísia não se submete, não se rende nem à fome, nem à opulência. Aí, talvez, a proteção maior. Ela erra, se engana, tropeça, mas se ergue sempre junto de sua raiva, que a mantém íntegra apesar de cindida. (DALCASTAGNÈ, 2002, p. 94).

O que se vê então nesse romance é um sujeito que mesmo sendo de classe, gênero e etnia subalterna aos olhos de uma sociedade patriarcalista, machista, misógina e preconceituosa; é, sobretudo, um ser forte, que luta pelas convicções em que acredita e não se dispõe às exigências sociais, econômicas ou culturais.

3.2 Narrador dilacerado

Narrado em primeira pessoa, o romance trata de forma não linear e despudorada, sob o olhar dilacerado, porém heroico, prestes a entrar numa guerra, transformando as suas feridas em arma social para combater os opressores e os culpados de sua vida miserável e de suas dores. Esta voz épica, carregada de tom social, dialoga constantemente com a voz dolorida em um embate que incendeia nossa protagonista, nutrindo-a de uma força impulsionadora que a leva para um caminho desconhecido, mas seu. Rísia durante sua viagem de retorno a Tijucopapo procura relatar os conflitos vividos por ela na esperança de recuperar a memória e se permitir superar os traumas da infância na Recife pobre e miserável, embora que para isso precise agredir o leitor com sua linguagem violenta e despudorada.

Traduzida pela hostilidade enfatizada no enorme vazio que sente em relação à afetividade omissa da mãe, sobretudo, quando mais tarde essa nostalgia dilata com o abandono do seu amado, Jonas, o homem que "se morreu dela", perda irreparável que faz Rísia tornar-se imperdoável, por mais uma vez sentir-se traída:

> "Quando você morreu eu não sei se odeio você ou se a vida, ela que ousa ainda me viver enquanto te mata. Foi à vida que te matou? Essa vida que me vive? Não quero ficar aqui sem você. Não quero viver porque você se morreu. Quando você morreu eu não te perdoo, pois você preferiu se morrer de mim a ficar comigo." (FELINTO, 2004, p. 86).

Há neste jogo de tempos verbais um antagonismo, uma vez que se conjuga o verbo morrer com outros verbos, em tempos contrapostos, permitindo a criação de uma novidade semântica de efeito impactante: "Quando você morreu eu vou fazer uma elegia." (p. 83), que comprova a perturbação e contrariedade em que a personagem estava, assim como o tempo verbal, a regência também provoca certo estranhamento como se o uso inusitado da sintaxe representasse essa perturbação psíquica porque passa a personagem.

Ao se deparar com a perda daquele que desde a infância era sinônimo de confiança, apoio e em quem depositara seu amor, por assim achar merecedor, se tornou ainda pior o recomeço, o seguir em frente. Findou numa inércia total para encarar a vida, para ir à busca de seus desejos: "Eu, um buraco, um oco, um seco, um vazio. Eu de manhã à noite. Nunca mais terei sol? A chuva me fere a cara dum céu tão cinza. Cinza, meu Deus, essa morte." (FELINTO, 2004, p. 82).

Por alimentar todo esse rancor, que não a deixava precisar se era do amado morto, da mãe ausente, do lugar inabitável, Rísia não sabia como ressignificar sua raiva para um recomeço, se permitindo reproduzir-se na fuga para se reconhecer na chegada. Neste sentido, acreditar em uma mãe protetora, em uma infância inocente era banalidade, falseamento, lenda; pois tudo o que conseguira guardar desde a sua mais tenra idade fora carência, solidão, tristeza, ressaltadas na figura do pai, o qual para ela era um ser desprezível, omisso e adúltero, que reprimia e corrigia a filha, com a subalterna aprovação da mãe.

Esse menosprezo que sentia pelo pai era consequência das inúmeras amantes que ele colecionara, cujos nomes imutavelmente incluíam "ana" na sua composição (ou assemelhavam-se a isso - Analice, Diana, Babiana ou Estefânia), Rísia aliava essas mulheres à traição, à hipocrisia e à infidelidade, mulheres que não mereciam, segundo ela perdão ou benevolência. Ressalva dada a irmã Naninha, Rísia as igualava à Eva, a pecadora, sendo já condenadas à expulsão do Paraíso, explicitamente referindo-se a passagem bíblica: "Irmã Naninha é a única mulher chamada Ana cujo nome não me vem lembrar traição. Pois que se eu pudesse trocava todos os nomes de Ana por Eva, a pecadora. Todas as Anas são umas traidoras. Capemo-las. Expulsemo-las do paraíso. " (FELINTO, 2004, p. 23).

Seu caráter raivoso, enfurecido e insurgente torna-se equivalente à agressividade, a qual era exposta, sendo estes fatores que influenciavam ainda mais no seu querer vingar-se, do qual ninguém estaria livre. No seu pensamento, a maneira que Rísia poderia encontrar para vingar-se seria então tornar-se prostituta, homossexual, louca, bêbada, bandida, enfim, qualquer condição marginalizada socialmente, que pudesse atingir seu pai, para então desmoralizá-lo. Matando-o, ao menos de vergonha e ela seria uma parricida.

Visto que não conseguiria, revolta-se ainda mais e culpa-se por ser fraca, miserável e não se permitir viver à margem, onde para Rísia só sobrevivem os fortes:

> "[...] E (vou até falar baixo) esse é o mesmíssimo poder que me torna capaz de virar uma prostituta, uma homossexual, uma louca, uma bandida, uma marginal. E, não, eu não sou de aguentar a margem da vida. Na margem sou fio que se quebra. Na margem só ficam os fortes. Sou fraca, fina e frágil. [...]" (FELINTO, 2004, p. 24).

A notória omissão e a subalternidade da mãe fizeram com que Rísia sentisse interesse em descobrir a origem materna, e, por conseguinte, a sua própria. Por este motivo, Tijucopapo, lugar de nascimento da mãe, vem a ser paradeiro da protagonista, depois de longos anos morando em São Paulo. E é por intermédio do discurso (a carta inicialmente dirigida à mãe), que a personagem retorna a si, adentrando na memória para, devagar, em pedaços, reproduzir a completude de um todo decifrável e independente.

A descrição feita através da carta vai evidenciando a jornada solitária de uma mulher nordestina que retorna à terra natal, à procura de uma identidade possível, resgatável, visto que tudo aquilo que fundamenta sua identidade, pai e mãe, por exemplo, além da região, são desconstruídos violentamente por ela: uma divagação de limites mítico-religiosos, uma parábola do (re) nascimento, cuja mãe seria a própria Rísia como aponta Santos (2005):

> [...] [Rísia] viaja durante nove meses – tempo de uma gestação (ela está grávida de si própria) – saindo da metrópole por dentro das florestas paralelas à BR aonde os carros vão de Recife para São Paulo e de São Paulo para Recife, até encontrar-se com Lampião e, após uma queda de cavalo, acordar em Tijucopapo. Rísia segue pela margem, paralelamente à BR oficial, numa bonita metáfora que inscreve sua entre condição. [...] A metrópole fraturou mais ainda a identidade de Rísia, a ponto de que mesmo que quisesse ela não poderia. Sua fragmentação foi tanta que a obrigou a tentar recuperar suas raízes, história, identidade social e individual no caminho de volta a Tijucopapo. Sua história é narrada através de uma carta que ela escreve para a amiga Nema, embora em muitos capítulos (nos cinco iniciais, oitavo e a partir do vigésimo terceiro) ela não faça referência à amiga e nestes mesmos capítulos a narrativa tome uma forma diferenciada de carta. A carta não é enviada, nem sequer concluída, mas é importante destacar que uma carta representa bem o discurso de um indivíduo em deslocamento (SANTOS, 2005, p. 158-160).

A saída da narradora-personagem de São Paulo aponta para uma cidade que apesar de gigante não apoia sua condição humana, não se demonstra habitável para uma mulher negra que divaga em meio a tanta riqueza. Por isso, Rísia necessita voltar tornando-se essa migrante às avessas que se busca e se insere historicamente na narrativa em meio a delírios e fantasias, contracenando com a figura lendária de lampião, como demonstração de luta contra

represálias institucionais, que necessita coragem para que marginalizados não continuem à margem.

3.3 Rísia: narrativa, memória, identidade

A elaboração do texto ficcional de Marilene Felinto investe na linguagem, cujas marcas regionais são reveladoras da origem da protagonista-narradora e de toda a linhagem de mulheres que desfilam na narrativa e representam o relevo e o potencial cultural empenhados ao longo do enredo. Mulheres afetadas pela hegemonia masculina em vigor, subjugadas e submetidas a um cenário de massacre, mas em busca de um comportamento que sirva de recurso para superar obstáculos, apontando para conquistas aparentemente tímidas.

> Era a Poti, a vila-lua onde eu nasci e onde nasciam essas mulheres doidas como tia, ou essas pobres mulheres como mamãe, que eram dadas numa noite de luar, por minha avó, uma negra pesada, e que depois seriam mulheres sem mãe, nem irmãos, desgarradas, mulheres tão sem nada, mulheres tão de nada. Era a Poti, e minha mãe era filha adotiva de irmã Lourdes, a mãe de tia. (FELINTO, 1982, p. 47).

A origem e o perfil femininos em destaque demonstram determinação em tomar para si as rédeas de um destino aparentemente instável, sem diretriz, buscando assegurar-lhe firmeza de propósito. As carências e negações confirmam o teor do desafio ao passo que propõem o enfrentamento que as mulheres guerreiras precisam assumir para superar obstáculos e potencializar conquistas.

As ocorrências do enredo tingem-se de pressa a conferir agilidade e urgência à narrativa como marca de um tempo que corre e escorre por entre vias e rodovias. O diálogo entre a ficção e a realidade privilegia o movimento rápido, a ação incisiva de apelo instantâneo, pois não dá pra esperar. É quase um desespero, corrida em busca de algo que se perdeu, se perde ou se perderá caso uma iniciativa não seja pronta e urgentemente tomada, demonstrando decisão e firmeza.

Rísia, a um só tempo, é plenitude e escassez materializada em completo desassossego, inquietude, alvoroço, dinâmica de instabilidade que movimenta o sujeito de um lado para o outro; ao mesmo tempo a personagem se inunda de negação, pela falta de abraço, pela ausência de natal e pela carência de afeto. "Eu vivi muito à sombra da agonia de algumas pessoas. Hoje sou uma agoniada e ninguém me aguenta (*sic*). Sou em estado de porre sem nunca ter bebido." (FELINTO, 1982, p. 33).

Ainda que o compasso de aceleração e urgência seja um destaque quanto à elaboração do enredo em *As mulheres de Tijucopapo*, é o viés de descontinuidade da narrativa, sublinhado por recorrentes rupturas, que exige do leitor um comportamento de atenção e zelo para a efetiva qualidade da leitura.

É um resgate das memorias doloridas da infância vivida no Recife em busca dos culpados pelas suas dores e dificuldades. O discurso da protagonista é a visão absolutamente pessoal da vida. São palavras não ditas, palavras mal proferidas, reprimidas na garganta dirigidas para a mãe, o pai, para Nema, para Luciana, etc. É na escrita que elas são finalmente "pronunciadas", regurgitadas com tamanha raiva e rancor que saem atropeladas.

A falta que carrega pelo não afeto dos pais e a perda do homem amado desde a infância é um dos fatores que levam Rísia a miséria de si e ao abandono a que se relega, ficando exposta à própria sorte. Todo esse conjunto de extravios com os quais precisa lidar é o temor de não encontrar na sua memória elementos que a tornem digna o suficiente de se reconstruir mesmo tendo convivido com a incompetência dos pais na sua criação, na submissão exacerbada da mãe em particular por não reagir sequer às traições do pai e por esse motivo tratar os filhos com desprezo e indiferença. Numa convivência familiar insuportável, martirizada pela dureza de um cotidiano de privações.

Sua mãe nunca fora para Rísia exemplo de mulher, pessoa cujos passos ela desejaria seguir, ou fosse motivo de orgulho, só conseguiria expressar vergonha pelo fracasso com o qual a mãe teria formado toda a família e da qual jamais ela sentiria prazer em fazer parte. Possivelmente era culpa de sua mãe ter ser sido doada ainda criança por sua avó, a mãe de Rísia era uma abandonada, uma sem rumo, sem história. Não poderia acreditar que uma mulher relegada à própria sorte pela progenitora pudesse dar conta de formar uma segunda família com base histórica sólida e confiável.

Na sua percepção, a necessidade da mãe era ter alguém a quem pudesse fazer menção, se sustentar e por não ter é que ela não seria uma pessoa "de verdade", não teria nascido, teria uma identidade falsa que se estenderia a seus descendentes: "Tudo na minha mãe é adotado ou adotivo. Minha mãe não tem origens, minha mãe não é de verdade. Eu não sei se minha mãe nasceu." (FELINTO, 2004, p. 47).

Ao certificar-se disso, Rísia sentiria que toda a família também era adotada, ninguém contava com uma identidade legítima, pois tinham nascido de um ser que não possuía história e assim não poderiam fazer parte desse mundo, estavam fadados a viver como migrantes até de sua própria casa, de sua família. A "mãe" que possuíam não os aceitava como filhos legítimos, nem poderia, pois nem mesmo ela era de verdade.

Agora entendiam sua diáspora, sabiam o porquê de não pertencer aquele lugar, eram forasteiros em seu próprio território, estrangeiros da periferia, da parcela mais miserável do país. Rísia não se identificava e nem era identificada como porção daquela realidade sudestina, mas um ser estranho, periférico, discriminado por sua origem nordestina, intensificado pelo fato de ser uma mulher negra. Sua única competência seria tornar-se prostituta na metrópole paulista.

Como forma de manter-se livre das loucuras do mundo às quais era submetida, Rísia buscava de forma inerente equilibrar-se no seu próprio modo de regenerar-se. Embora, muitas vezes e de forma contraditória, se utilize da irracionalidade como via de escape, isso parece garantir-lhe uma sanidade em meio às amarras da hostilidade do mundo dito "civilizado".

Isso explica o motivo de seu súbito desejo de querer a todo custo transformar-se num animal, uma vez que esse ser irracional é caracteristicamente impulsivo, forte e desse modo poder-se-ia sair em disparada "arrancando patacas de lama da campina encharcada ou fazendo poeira do barro seco das serras" (FELINTO, 2004, p. 49), e assim esquecer-se de suas desilusões. Desde a infância ela percebia sua inconveniência no que diz respeito ao ambiente familiar e as pessoas que dele fazem parte, mais ainda se sentia inadequada na sociedade, e, tudo isso, aguçava sua vontade de ir embora, de ultrapassar os limites da rua onde morava e cair no mundo.

Rísia era diferente dos seus parentes, não se conformava com a miséria em que vivia. O que para todos os demais era natural, para ela, era negligência e não era seu interesse repetir as mesmas e estafantes incumbências cotidianas de sua família, sem imaginar algo que melhorasse sua vida ou a fizesse sentir-se útil. Mesmo na sua inocência, na sua infantilidade, ela conseguia se sobressair e imaginar como explorar a imensidão do mundo além daquela cidade, daquele bairro tão pobre, sujo e quente onde morava.

Por isso, ilusoriamente, a prosperidade das grandes metrópoles também conseguira atraí-la. E aí caberiam as grandezas de seus sonhos, os quais não cabiam mais naquele nordeste pobre e sofredor. A ilusão alimentada pelos dias de chuva a fazia fabricar pequenos barquinhos de papel, significando o fascínio de viajar mundo afora, ir à busca de outros mundos que não fossem simplesmente seu interior periférico e insolente. Barquinhos que a desprendiam da terra árida, quente e assim livrava-a da prisão do chão batido que nada podia oferecer a não ser negar-lhe o vigor arrebatador que a cidade grande lhe garantia.

A chuva resumia-se numa outra categoria de subsistência que acalmava a sua concepção de independência. Seu desejo de ser chuva dizia que por isso conseguiria "penetrar a morada profunda e esguia dos grãos de areia, a terra negra" (FELINTO, 2004, p. 62),

podendo, enfim, levar os barcos para avante e além. Mas ser chuva não simbolizava unicamente ser feliz, também a chuva significava choro de tristeza, principalmente quando sentia falta da proteção materna, lembrada, sobretudo, na cena em que o pai a castigara com "uma surra pela fuga" (FELINTO, 2004, p. 63).

Aquele havia sido um dia de tanta alegria ao lado de Jonas. Passeara durante a chuva na sua bicicleta sentido a brisa leve batendo em seu rosto, em voltas e mais voltas por meio da campina como se nada mais fosse importante além daquela liberdade. Quando voltava, ao longe já avistara o pai na varanda, com um cinto nas mãos e vociferando qual um animal raivoso; por sua fuga seria castigada, não permitiria ser afrontado e desautorizado.

Assim, o resto do dia seria resumido em permanecer molhada pela chuva e agora pelas lágrimas, sem direito à comida, porque não tinha ali uma mãe que a protegesse, pois a mãe, mais uma vez, estava prestes a dar à luz, dessa vez a Ismael (que morreria dois dias depois de nascer), por isso sua ausência e incapacidade de intervir em defesa da filha, contra a exagerada violência cometida pelo marido.

Este episódio ressalta a opressão/violência patriarcal que oprime sob forte cólera doméstica a família, sujeita a essa punição em nome de uma cultura de rédeas que não tolera deslizes daqueles que são vistos como subalternos, e não como filhos, esposa, gente que merece respeito. Desrespeitar a figura paterna no Nordeste era o mesmo que afrontar um coronel militar com supremacia irrefutável e, por isso, poderia o transgressor sofrer severos e rigorosos castigos, tidos como "merecidos" por desobedecer de forma atrevida e inconcebível sem nenhuma piedade.

Desse modo, reagia Rísia ao defrontar-se com a autoridade paterna:

> Papai! (um grito histérico). Papai fique sabendo que aqui sou eu quem tem um salário tão alto quanto o seu salário. Que eu sou quem eu quiser ser. Que você já não existe desde os meus cinco anos de idade. Que, se é como autoridade que você deseja existir, saiba que você é um merda, pura. Que eu já sou maior de idade e que chegou a hora de você saber que seu lugar é no inferno. Nunca mais se atreva a mexer no meu armário, ouviu bem? Ou eu mato você. Papai, eu ainda mato você! Papai me deu dois tabefes no toutiço e eu caí meio desmaiada. (FELINTO, 2004, p. 121).

Num rasgo de liberdade, Rísia desperta a ira do pai ao desobedecer e quebrar com as regras da submissão excessiva, que dizia que um filho jamais poderia dirigir-se ao pai sem que este autorizasse, sob pena de o pai usar de violência em nome da ordem e do zelo da família. Por tal motivo, Rísia sofreu a correção imputada pelo pai, certo de que fizera o que lhe convinha de forma acertada.

Deste modo, a presença do amado Jonas era para Rísia comparada a vinda de "um

salvador, um messias", que proporcionava a saída da vida de desgraça para uma experiência de liberdade (passear de bicicleta pela campina afora) mitologicamente esse ser fabuloso se contrapunha a figura diabólica do pai, cuja função era unicamente punir, fosse pela força, pela fome, sem compaixão e nenhum ressentimento.

Façamos menção ao alagamento das largas ruas de Recife, rendidas ao afogamento das águas do rio Capibaribe, que assim como Rísia havia se rendido ao pedido de Jonas para caminhar em sua bicicleta. Neste caso, o rio seria para Recife, uma representação de "cidade fogosa e ardida" (FELINTO, 2004, p. 64), como era para Rísia o Jonas: situação de ameaça (enxurrada e punição) e de liberdade (por meio do rio, se chegaria a outro lugar, e por Jonas, Rísia extrapolaria as fronteiras da rua), que possibilitava haver salvamento duplo - de pessoa e da cidade – da mesmice, da omissão a que estavam sujeitas pela omissão.

Mas estar no centro não era a realidade de Rísia, ela não fazia parte daquele pedaço da cidade. Ela era menina pobre da periferia, que mal era vista pelas autoridades que ficavam no núcleo do poder. Era apenas Rísia, a menina que agora passeava pelas largas avenidas recifenses como representação marginal do ser humano desassistido de uma sociedade patriarcalista, machista, misógina, étnica e socialmente discriminadora.

A única pessoa que oferecia segurança a Rísia, que despertava na protagonista certo gostar, era a amiga Nema, sua confidente desde a infância, aquela a quem Rísia se dirige desde o princípio da narrativa por meio da carta que não entregara, porém, nem a amiga escapara de seu ressentimento, que alimentara por acreditar que Nema também a abandonara, pois ainda criança se mudara com a família para Pedra Branca.

Por assim dizer, a amiga ficara no passado e como forma de amenizar sua falta, Rísia a guardava na memória como uma confidente fictícia, com quem troca vivências e relatos de sua viagem de Recife a São Paulo. Desse modo, Nema passara a ser ninguém, e isso refletia na recepção do que a protagonista falava, sem ter quem a ouvisse, suas palavras se perdiam e nada significariam, pois assim não tinha ninguém que as recebessem. Rísia teria mais um enfrentamento: fomentar a redescoberta de si mesma, o reavivamento por meio da palavra, uma forma de se rebelar contra ameaças que lhe coagiam no silencio e ao mutismo.

Pior que o emudecimento a que fora submetida era a lembrança das belas praias de Boa Viagem, "na Recife pobre", deixadas em troca de um porão imundo no Brás, da capital Paulista onde viviam como ratos. Era preferível viver no subúrbio, na periferia, no meio do mato dividido com animais domésticos e comestíveis, mas que lhe proporcionavam afetividade, que lhe davam referência de quem ela era, da sua identidade e que guardava como única inviolável dos desvios da maturidade: "Não vou desrespeitar nunca a menina que existe

dentro de mim. A menina que existe dentro de mim está sentada num trono. [...]" (FELINTO, 2004, p. 98). Seu futuro dependia agora da trajetória traçada a partir da infância, essa que era irrefutável e singular: "[...] Não há espaço que preencha uma infância. Uma infância são ânsias. Uma infância não preenche espaço algum, ela não cabe, ela se espalha no que eu sou até hoje, no que vou ser sempre." (FELINTO, 2004, p.98).

Essas duras memórias refletiam o choque que sofrera com a degradação a que fora submetia junto com a família pelo pai, quando os jogara no hotel do Brás, sem nenhuma condição humana de higiene, de dignidade. Ambiente hostil responsável por deturpar sua infância, quando dentre outras cenas igualmente imundas, presencia um homem se masturbando no tanque coletivo. Neste momento retoma as obscenidades de Lita e os demais crentes, quando praticavam-nas no fundo de seus quintais, embora na rua e nas igrejas se punham de ungidos e consagrados.

O ano era 1969, período de regime militar no Brasil, comandado pelo então general Garrastazu Médici, empossado em outubro do mesmo ano. Época difícil para os brasileiros contrários ao governo e aos regimes instaurados no país, pois necessitavam resistir a violentas repressões e maus-tratos; e assim padeciam mediante torturas sofridas por serem chamados de "subversivos" da lei e da ordem.

Por pertencer a um lugarejo em meio às matas, Rísia, ingenuamente, não compreendia a dimensão das dificuldades que compunham o cenário reluzente da encantadora São Paulo. No entanto, seu senso de criticidade começa a despontar e faz com que ela perceba as penúrias a que está submetida junto com a família, uma vez que é integrante de aterrorizantes desigualdades socioeconômicas.

Sua condição social subalternizada não a impedia de conviver com pessoas diferentes de sua classe social a exemplo de amigos que moravam em bairro de São Paulo considerado nobre, como Higienópolis:

> [...] Tem vezes que odeio gente felizarda porque não sei entender certa gente que nunca comeu terra nem cagou lombriga. Gente que nunca passou sede nem fome. Gente que sempre sentou a bunda em tapetes e almofadas. Gente gorda e rosada. Gente até safada. E gente que nunca foi desgraçada. (FELINTO, 2004, p. 101).

Sobre a diferença de classe, Rísia reflete:

> O Higienópolis paulista é onde se bebem guaranás inteiros. E onde estão as pessoas que já leram os livros que li. E é isso que me dana. É saber que quem vai ler os livros que lerei não é Ilsa, a empregada doméstica, não é muito menos o esmoler na ponte. É essa gente que depois discutirá a goles de coca-cola inteira no Higienópolis paulista. (FELINTO, 2004, p.91).

A convivência com essas pessoas, a quem Rísia criticava por seu privilégio social, era um modo de exilar-se de seu mundo tão obscuro, dando-lhe a certeza de enterrar sua pobreza diante do êxtase que sentia com toda aquela situação: "[...] A cidade me expõe aos mais perigosos perigos, delitos, crimes. Sinto muito saber que vou perder todas as festas, pois no fundo sou fascinada por luzes e brilho. Acontece que nas festas não há somente luzes e brilho. Nas festas há doces sofrimentos cortando corações como o meu." (FELINTO, 2004, p. 118).

O receio de se viciar fazia Rísia repelir-se desses perigos, seu maior medo seria submeter-se à prostituição ou à loucura. Caso fosse pelo caminho do entorpecimento, perderia de todo sua sensatez, o que lhe faria fugir da realidade cruel, mesmo que provisoriamente e assim iludir-se com histórias fantasiosas, suscetíveis de acontecer mediante seu estado de devaneio. Porém, sua sexualidade corria riscos seríssimos de não resistir às amarras, uma vez que, estando à beira da devassidão por falta do amor de um homem e mais pela morte de Jonas, poderia e queria se prostituir.

O que a segurava era de fato o moralismo provinciano e o liberalismo metropolitano, ademais não se permitia ceder aos caprichos e apelos de uma sexualidade barata, vendida nas esquinas por onde passava todo tipo de gente, pois seu corpo não poderia ser corrompido, era seu maior e mais precioso bem, não havia preço que pudesse pagar aquele patrimônio.

Contudo, só os fortes tinham a coragem de corromper-se, de se marginalizar, esse era o pensamento de Rísia e como não se enquadrava nesse perfil passa a nutrir a ideia de deixar São Paulo:

> Esperando que os carros passassem, eu displicente e desconsolada, e me queria dizendo que era uma puta: 'Sou uma puta, me levem para onde quiserem.' Pois que só assim poderia eu entregar-me à displicência plena e total que é a dar o meu próprio corpo, sem orgulho, sem dignidade, sem amor, sem dor. Saí de são Paulo para não ser puta. Pois nós éramos pobres. E eu perdera o amor de Jonas (FELINTO, 2004, p. 137).

A família também é fio condutor nessa viagem às avessas de Rísia, deixar São Paulo e retornar às origens implica ainda na falta de afeto familiar que nunca houvera nesse ambiente. Se em Recife o relacionamento com os familiares necessitava de o mínimo de amor fraterno; em São Paulo, a situação só piorara. Naturalmente outros em lugar desses haveriam se unido e juntado forças na luta contra a pobreza, a miséria, a degradação e violência a que tinham sido expostos, no entanto, as indiferenças, as mágoas e os percalços os afastaram ainda mais, isolando-os e tornando-os seres de um mesmo teto com desentendimentos tão grandes capazes

de torná-los quase que desconhecidos entre si.

O que mais trazia desavenças, brigas no ambiente onde Rísia se abrigava era a comida ou a falta dela: "[...] Saí de casa porque a comida era comprada com meu dinheiro e meus irmãos não deixavam jantar para mim. Saí de casa por vários motivos. Porque as pessoas ou brigavam ou não se falavam. Porque havia rancores, porque... [...]" (FELINTO, 2004, p. 105).

Rísia consolida sua volta a Tijucopapo. Abandonando suas ilusões, se desfazendo do mal-entendido que era sonhar com uma São Paulo que reluz e acolhe, mas que na realidade trata mal e desfalece qualquer sonho. Lá havia buscado sucesso, bem-querer, conforto e estima; encontrara desilusão, fracasso, desamor, gozação e amargura. Além de perder a fantasia de uma vida feliz que tinha ido à procura, voltara sem a sua própria vida, ou seja, não sabia quem era e não tinha referência, tudo perdera na São Paulo encantada.

Esse era o preço que pagavam os iludidos pelas fascinantes imagens reproduzidas em outdoors, cinemas e avisos panfletários expostos e soltos em vias públicas, sob os quais se debruçavam e em busca dos quais partiam sem pensar nas consequências por não se encontrarem preparados:

> "[...] Elas foram, então, procurar essa vida que não havia. Um perigo. Porque elas não acharam nunca. Não acharam mesmo. E voltaram sem vida nenhuma. A vida daqui elas tinham perdido também. E voltaram sem a de lá, que não tinham achado. Essas telas rolando imensas bolas coloridas na nossa frente, esses cinemas no fim de semana são perigosas ilusões de máquina." (FELINTO, 2004, p. 130).

A sedução a que se expunham não permitiria a volta sem machucados ou arranhões, no mínimo tomaria deles a vida, o pouco amor próprio de que dispunham por se assemelhar a uma dama fingida, voraz e por vez fatal.

CAPITULO IV

4. Sequência didática (SD): prática de intervenção em sala de aula

> A arte literária pela sua fruição (leitura) é uma forma de imaginar. Imaginar, por meio da leitura, possibilita que se viva experiências sem correr os riscos que as mesmas podem trazer, mesmo aquelas que envolvem emoções fortes; permite, ainda, que se passe a conhecer novidades do mundo real e também que se realize o autoconhecimento pela reflexão sobre as situações fictícias apresentadas (CUTI, 2010, p.34)

A proposta que o professor deve levar para a sala de aula é, sobretudo, a de direcionar caminhos para seu aluno, desde o momento inicial com a escolha dos textos literários até a culminância com a participação maciça desses educandos com leituras, discussões e produções/reproduções (no sentido de refazer).

Com esse pensamento, desenvolvemos passos metodológicos que consideraram as diferentes culturas existentes no ambiente escolar, os diferentes níveis de leituras dos nossos alunos (pois mesmo encontrando-se em turma comum, apresentam grau de compreensão diferente), sua forma de interpretar criticamente as leituras que lhe foram apresentadas e por fim, tentamos abrir um leque a respeito da reflexão que faziam sobre a temática da mulher negra e migrante, e, sobretudo, enquanto sujeito da margem que é parte de uma minoria.

Almejando aplicar aulas de fato produtivas e com respostas positivas em relação aos questionamentos feitos, com leituras dinâmicas para toda a turma do 9º A, buscamos elaborar previamente uma sequência didática, permitindo que as atividades realizadas nas aulas tivessem coerência com a nossa proposta de intervenção, contribuindo para a efetivação de um ensino de qualidade e melhoria tanto no que diz respeito ao contexto social-cultural do alunado quanto na relação que há entre texto literário e alunos/as-leitores.

Com o apoio da sequência didática, nos permitimos criar condições de executar fielmente aquilo que planejamos e assim mostrar para nossos/as alunos/as que levamos a sério o trabalho que estamos fazendo de junto a eles/elas melhorar significativamente sua maneira de ver e o mundo e de mudá-lo, se não grande parte ao menos sua realidade.

Portanto, acreditamos que a sequência didática pode propiciar tanto ao professor quanto aos/as alunos/as uma clareza no que tange à sistematização dos conteúdos a serem trabalhados na sala de aula, mediante um tema de interesse coletivo e sociocultural relevante. Sabemos ainda que se trata de uma abordagem de estudo diferente daquele encontrado no livro didático, que permite ao educando manter contato com atividades voltadas à sua

realidade, e possibilita um contato com leituras que repercutam em seu mundo particular, com outros mundos e o faz romper com amarras sociais que lhe oprimem. Além disso, se caracterizam como aulas concretas de caráter inovador, em que o professor poderá planejar-se de acordo com seu contexto escolar, podendo utilizar-se de metodologias que cooperem para a ruptura de modelos de aulas apenas tradicionais e, assim, poderá tornar suas aulas atrativas e propícias para a formação de leitor de textos literários.

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos adotados na nossa sequência didática, acreditamos que eles ofereceram aos discentes uma oportunidade de reconhecer que aula não é uma mera exposição de conteúdos alheatórios que não condizem com sua realidade. Explicitando a ideia de causa e consequência, nossa sequência didática trouxe uma progressão lógica de como se deve trabalhar a leitura literária, na íntegra, na sala de aula, visando à fruição estética do texto literário e a criatividade do leitor a partir da extração e atribuição de significados do texto.

A importância dos procedimentos metodológicos, portanto, para nossa pesquisa recai sobre o fato de se fazer entender que não existe tema polêmico e/ou proibitivo para serem levados à sala de aula quando existem estratégias e objetivos bem demarcados e possíveis de serem realizados. A sala de aula também deve ser enxergada como um laboratório de pesquisa em que o professor perceberá problemas a serem analisados e, se possível, solucionados, a fim de amenizar falhas de ordem curricular, sociocultural, linguístico etc. E, para isso, é preciso que o professor convença seu público, que no caso são seus alunos, de que qualquer tema/conteúdo de qualquer ordem é sim para estar dentro da escola e ser discutido de forma responsável.

4.1 A leitura e suas etapas

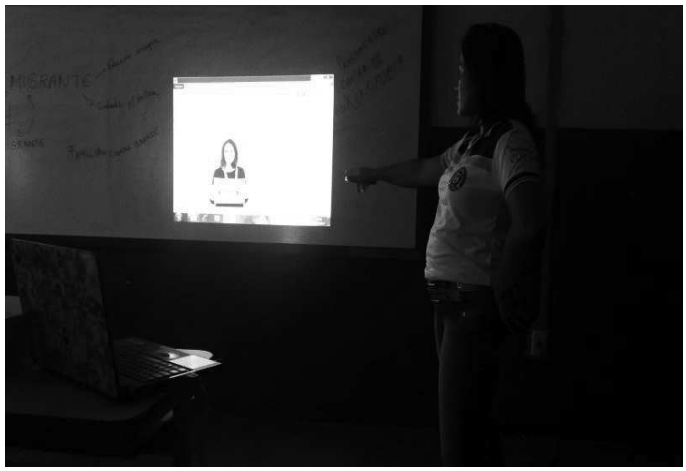
Para a elaboração da nossa sequência didática, consideramos a temática escolhida, negritude e diáspora em *As mulheres de Tijucopapo*, acreditando que por meio da literatura, conseguimos fazer os/as alunos refletirem sobre o ser mulher que pertence a um grupo de minoria e carrega consigo estigmas, desejando ainda, fomentar o gosto pela leitura.

Para a elaboração desta SD, guiamo-nos pela sequência básica de letramento literário, proposta por Cosson (2014): motivação, introdução e desenvolvimento que estão centradas no crescimento e na aprendizagem do aluno, conhecendo, inteirando ou relembrando-se do gênero, do autor e da obra literária a ser trabalhados com a turma/série escolhida pelo docente de forma mais aprofundada e pontual.

Seguindo a proposta de Rildo Cosson (2014), entramos então na atividade de motivação que foi organizada para que os alunos criassem um vínculo com a obra literária que seria lida.

Elaboramos situações relacionadas à obra a ser apresentada. Para nosso primeiro encontro, que foi de uma aula de quarenta e cinco minutos, na qual tínhamos como objetivo motivar os alunos ao reconhecimento da temática proposta – as mulheres negras e a desterritorialização em As mulheres de Tijucopapo – a partir de uma dinâmica que envolvia fotos que representavam mulheres/negras e de família migrante, mostramos também pessoas (migrantes) nordestinos que vivem em ruas e praças de São Paulo trabalhando como artista para ganhar "seu pão de cada dia". As fotos foram expostas por meio de imagens com o Datashow e os/as alunos/as deveriam falar sobre o que eles acreditavam se tratar aquelas imagens. (**ver figura 09**)

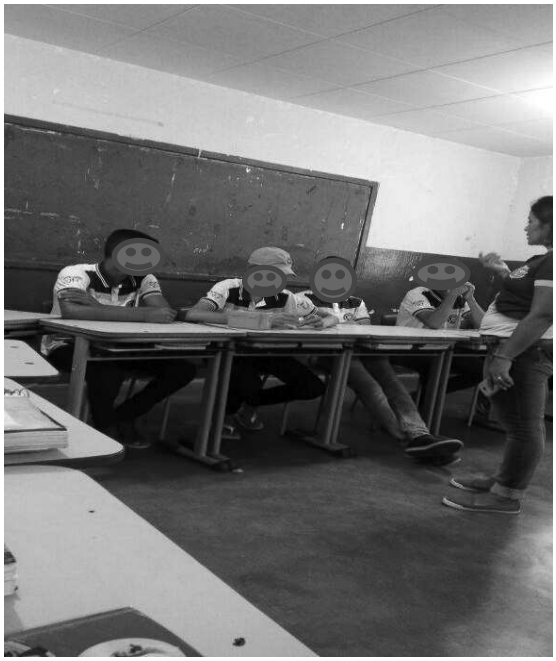
Figura 09: Apresentando a temática por meio de fotos.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Continuando com a motivação, após indagar os alunos a respeito das imagens e eles falarem o que estas retravavam, lhes pedimos que escrevessem em um papel o nome de alguém que conhecia e fora morar em cidades do sul/sudeste, sobretudo, em São Paulo. Depois, deveriam depositá-lo em uma caixa previamente produzida para esse fim. Em seguida, um aluno recebeu um anel que passara de mão em mão ao som de uma música, ao término da música aquele com quem o anel ficou, deveria pegar a caixinha, retirar um papel, ler e dizer se conhecia ou não a pessoa de quem falava o papel e acrescentar um motivo a sua partida. (mesmo que hipotético). É importante relatar que todas as pessoas citadas faziam parte da família dos/das alunos/as. (**ver figura 10**).

Figura 10: Dinâmica da caixa.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Durante a motivação, fomos coletando as respostas dos alunos e escrevendo-as na lousa, de modo que pudéssemos aproximar as falas dos/das alunos/as com a temática e também estabelecer uma relação com a obra que era o nosso ponto de partida; uma vez que a contextualização é fundamental, seja para a compreensão de uma realidade desconhecida ou para a reconstrução de uma visão estereotipada acerca do assunto a ser abordado.

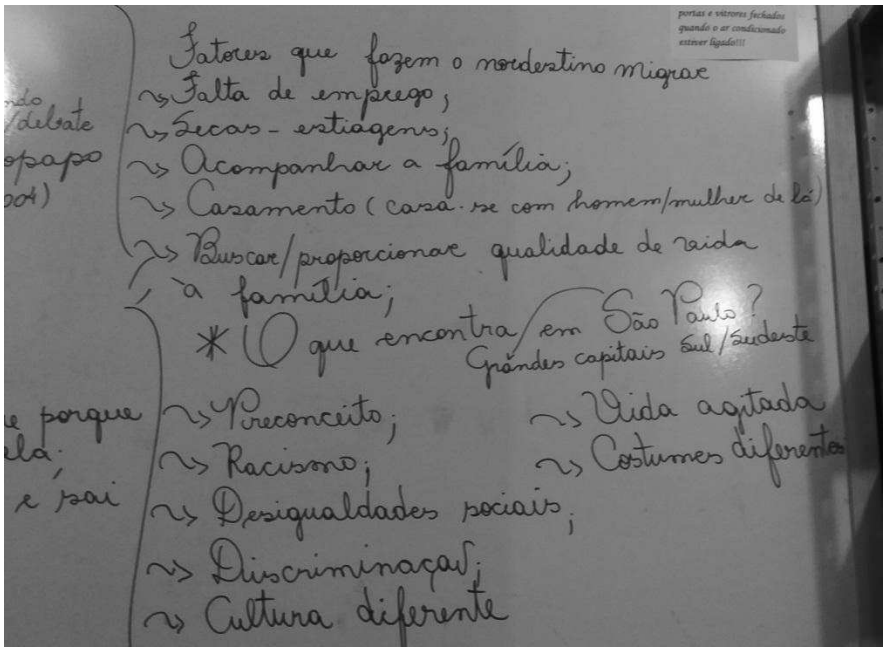
Neste momento, diante da clareza dos objetivos da leitura, os quais definiram o que de mais importante havia de ser apresentado e/ou discutido antes da leitura propriamente dita lhes mostramos a obra de forma bem ampla, pois ao término desta aula, os/as alunos/as receberam cópia do livro para que fizessem uma leitura inicial em casa.

A leitura, por sua vez, é momento crucial da SD e deve ocupar o maior tempo das aulas previstas. Ainda que fundamentais, os dois primeiros momentos (motivação e introdução) têm um tempo curto, pois o objetivo é "preparar o terreno" para a leitura do romance, inserindo os jovens no contexto da obra e das discussões vindouras.

Decidimos, então, que a leitura da obra seria feita em vários momentos, ora em casa, como forma de permitir maior atenção para a leitura e sua compreensão, ora na sala de aula como leitura compartilhada, sobretudo dos capítulos genéricos ao romance que desejávamos tratar com afinco. Outra razão para esta escolha é o fato de acreditarmos que a leitura é dinâmica e pode ser diversificada de acordo com a proposta que lhe é dirigida, ademais a

leitura feita com empolgação e emoção, sensibiliza e envolve um maior número de alunos para a trama do romance, proporcionando-lhes uma melhor interpretação, construção e ampliação dos sentidos que serão construídos ao longo da mesma. (**ver figura 11)**

Figura 11: Respostas dos alunos após dinâmica.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Ao final da aula e como podemos perceber pelas respostas, nossos alunos demonstram de forma particular, intimidade com os sujeitos apresentados nas fotos, com o tema da migração e com as personagens negras, pois todos esses fatores estão presentes em suas vidas cotidianamente. São pessoas que conhecem de perto a realidade da migração, que convivem ou são negros e que entendem que tais fatores geram discriminação, preconceito, e exclusão por parte da sociedade.

No primeiro encontro, a partir da atividade de motivação acima descrita, fizemos com que eles/elas refletissem sobre o tema negritude e diáspora a fim de inseri-los na temática e fazê-los aprofundar na leitura da obra. Pois o aprofundamento na leitura é que permite ao sujeito-leitor compreender as transformações sociais que esta causa na família e na sociedade, possibilitando-o questionar sobre valores e temáticas sociais, a exemplo de racismo, migração, identidades de gêneros, sexualidade, cultura afrodescente etc, que eram considerados polêmicos pela crítica. Assim:

Ressaltamos ainda que atualmente a produção literária e artística para

> crianças e jovens não nasce apenas da necessidade de transfigurá-la em mero recurso pedagógico, mas também reverbera com outras funções como o lúdico, o catártico, o libertador, além do cognitivo e do pragmático. Por isso o olhar do professor deve estar atento para ajudar a seus alunos a perceberem, a partir do texto literário, tanto a beleza inerente a ele, como a observar que este texto dialoga com o mundo a sua volta, reproduzindo-o, questionando-o e, muitas vezes, propondo transformações, a partir da união do sonho e com a realidade, entre o real e o utópico. (COSTA, 2007, p. 29-30)

Desta forma, temos que a leitura e o livro passam a ser vistos como apoio à aprendizagem e ao desenvolvimento intelectual do jovem. Assim, "como produto de uma ideologia que patrocina o questionamento da tradição, o livro pode significar seu contrário, atuando como propulsor de uma nova postura inquietadora e inconformada em face dos padrões instituídos" (ZILBERMAN, 2003, p. 173), fomentando um rompimento com as velhas tradições, solicitando a inclusão e a discussão de novos temas, até então vistos como tabus, como a pluralidade cultural, a diversidade étnico-racial, a escolha sexual, dentre outros.

Nos segundo e terceiro encontros, voltamos a trabalhar com os/as discentes a obra numa perspectiva mais geral, pois desta forma tínhamos a possibilidade de debatermos um pouco sobre a autora, sobre a temática por ela abordada no romance e ainda sobre as primeiras impressões que eles tiveram a respeito da obra, uma vez que já haviam recebido com antecedência, informados sobre a proposta e "intimados" à leitura prévia em casa. Nosso objetivo nestes encontros era discutir a perspectiva da abordagem temática, mas não apenas isto, pois é sabido que a literatura não pode ser reduzida a atividades mecanizadas e a um didatismo moralizante sem levar em conta o seu caráter artístico e também lúdico.

Deste modo, resolvemos trabalhar o capítulo 02 (FELINTO, 2004, P. 21-24), o qual nos mostra como se deu o início da caminhada da personagem mediante a origem da mãe em meio ao tormento das amantes do pai e seu desejo de descobrir o porquê daquela vida tão atormentada, tão sem rumo, que também remete as origens da autora, sem, contudo, deixar de mencionar a migração.

Pois entendemos, que esse trabalho com o texto literário, nos permite a ampliação e aprimoramento do eu (ser individual) e do outro (ser social), através de reflexões e vivências que nos tiram do senso comum e nos possibilitam atuar em nosso contexto.

Além de almejarmos com a leitura que nossos alunos pudessem experienciar o prazer estético que a percepção da *palavra-arte* pode ocasionar, tanto com base no som quanto nas imagens que são produzidas por ela. E saber que, a situação ficcional que o texto literário nos apresenta pode, também, nos incentivar a tomar atitudes na vida real, tanto no âmbito

individual quanto no coletivo. Afinal, sem sonhos, o homem não consegue viver e descobrir quem ele é em sua essência humana e nem atuar em seu contexto; e isso a leitura literária nos proporciona.

Em um quarto encontro, o qual teve a duração de três aulas, totalizando 1 hora e 35 minutos, iniciamos relembrando à turma o que tinha acontecido na aula anterior. Pedimos que um/a aluno/a relatasse como aconteceu à dinâmica, e qual teria sido o objetivo, a aluna F relatou-nos tudo o que tinha acontecido, dizendo que havia pessoas negras e nordestinas migrando para São Paulo junto com suas famílias, que a professora havia lhes mostrado placas com indicações demonstrando pessoas em trânsito, deslocando de lugares de origem a São Paulo e, dentro de uma caixa, havia nomes de parentes que eles haviam escrito que são migrantes nordestinos que moram em cidades do Sudeste do país, sobre as quais eles deviam justificar sua partida.

Em seguida, a professora contou aos seus/suas alunos que leriam um texto, a fim de acrescentar uma visão mais teórica sobre a literatura negra e a desterritorialização; refletimos juntos a partir do texto de Cuti (2010), sobre a não valorização desse tipo de literatura na comunidade escolar; então, em voz alta, lemos o título do texto a ser trabalhado em sala e também o nome do autor desse texto e, em seguida, perguntamos aos alunos se eles já tinham lido algo que falassem a respeito deste tema e se conhecia o escritor **(Ver figura 12**). Eles afirmaram que não conheciam nem o texto e nem o autor dele. Com isso, permitimos, através desses dois questionamentos, que os/as alunos/as atribuíssem sentidos ao texto que leriam e, assim, estimulamos a aproximação do texto literário e os/as leitores/as.

Figura 12: Momento inicial da leitura do texto de CUTI.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Dessa maneira, pedimos que eles/elas focassem no título do texto e, com isso, levantassem hipóteses sobre o que esse texto retrataria, e algumas respostas foram nos dadas por eles. A que chamou nossa atenção foi do aluno **B,** que nos disse que o título tratava sobre as coisas que não eram feitas na escola, como de levar o conhecimento de diferentes temáticas para o aluno, em especial aquelas que eram "discriminadas" (ele quis dizer temas tabus), já a aluna **M** foi firme em dizer que o texto traz esta questão, mas também enfocava outras, "tipo ir embora para outro lugar", essa fala da aluna nos permite dizer que eles compreenderam muito bem sobre o que estávamos trabalhando. (apenas esses dois alunos, nesse momento, quiseram se posicionar acerca do que o texto abordaria).

Após isso, entregamos o texto na íntegra aos/às alunos/as. De início, pedimos que os/as alunos/as, em voz alta, lessem o capítulo que retrata o tema da migração e do modo de vida dessas famílias nos grandes centros urbanos brasileiros, a fim de levantarmos hipóteses sobre o desenvolvimento da leitura, para só então sabermos o que de fato os/as alunos/as estão sabendo, até que ponto essa temática era para eles algo próximo e entendível ou não. Para tanto, foram feitas algumas perguntas. Na primeira, procuramos levar os alunos a pensar sobre o que poderia provocar a mudança de região na vida das pessoas. E ainda tentamos fazer com que eles percebessem a forma como são recebidos nestas grandes cidades que faz menção a obra de Felinto. Então, eles responderam: **(Ver figuras 13 e 14)**

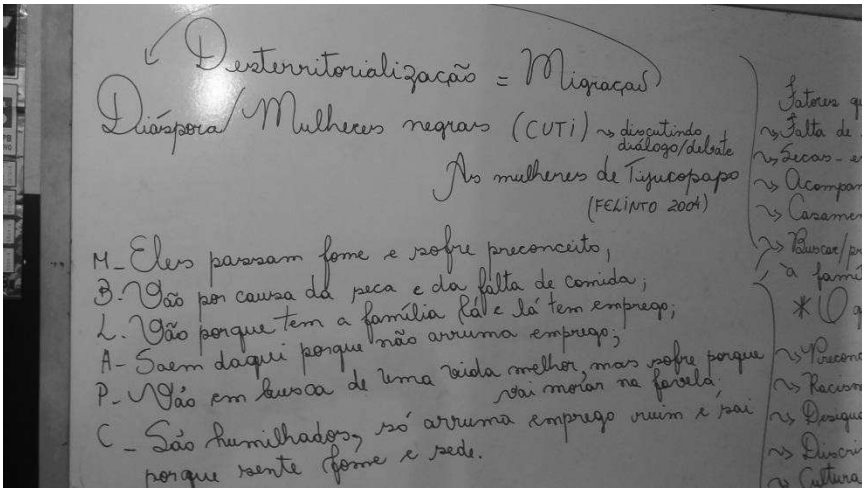
Aluno M: "Eles passam fome e sofre preconceito";
Aluna B: "Vão por causa da seca e da falta de comida";
Aluno L: "Vão porque tem a família lá e lá tem emprego";
Aluna A: "Saem daqui porque não arruma emprego";
Aluna P: "Vão à busca de uma vida melhor, mas sofre porque vai morar na favela"
Aluna C: "São humilhados, só arruma emprego ruim e sai porque sente fome e sede".

Figura 13: Leitura e análise do texto pelas alunas.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Repostas dos alunos/as após leitura e discussão interpretativa do texto:

Figura 14: Leitura e análise do texto pelas alunas



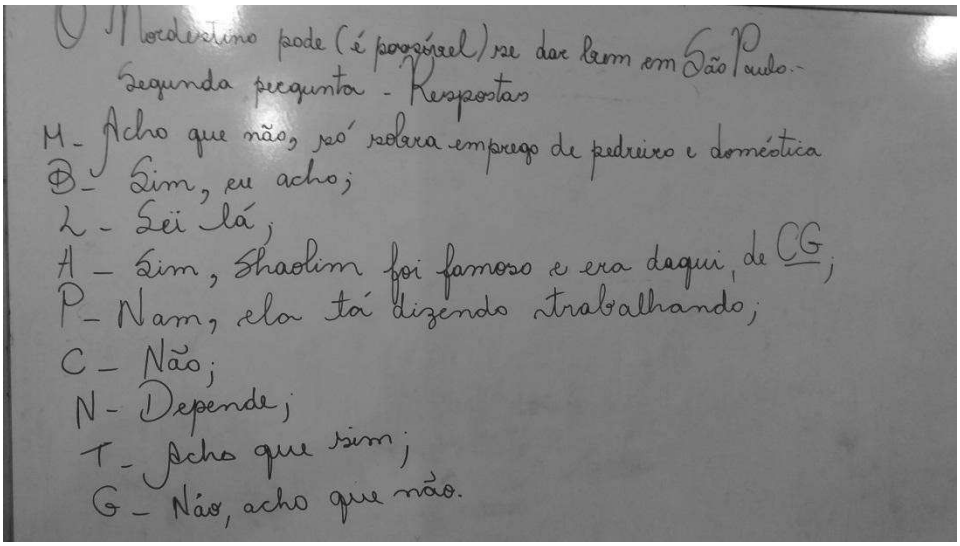
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

As respostas dadas por eles já demonstram que tiveram uma compreensão sobre a temática retratada nas leituras feitas, pois os discentes perceberam a relação negritude-diáspora que se apresenta em todos os textos apresentados. Além disso, eles também notaram a questão dos problemas que envolvem os personagens desses momentos necessários e visíveis do lugar onde vivem, apenas não sabem como nomear esses acontecimentos. Isso demonstra que de fato assim como aponta o texto de Cuti (2010) nossas escolas não trazem para dentro da sala de aula, temas que são presentes diariamente na vida do educando, tolhendo-o de ser participante ativo no processo de aprendizagem do qual faz parte por ter diante de si apenas questões que desconhece.

Na segunda pergunta, quisemos fazer com que os/as alunos levantassem hipóteses sobre o nordestino se dar bem ou não em São Paulo, e eles responderam: **(Ver figura 15)**

Aluno M: “Acho que não, só sobra emprego de pedreiro e doméstica”;
Aluna B: “sim, eu acho”;
Aluno L: “sei lá”;
Aluna A: “sim, Shaolim foi famoso e era daqui, de Campina Grande”;
Aluna P: “Nam, ela tá dizendo trabalhando”;
Aluna C: “Não”.
Aluna N: “Depende”;
Aluna T: “Acho que sim”;
Aluno G: “Não, acho que não”.

Figura 15: respostas dos/as aluno/as a pergunta dobre a possibilidades para nordestinos em SP



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Na maioria dessas respostas, constatamos que os/as alunos/as tiveram dúvidas ou, até mesmo, não acreditariam no fato de um nordestino sair de seu lugar de origem e chegar a outro de extensão e riquezas maiores e se tornar uma pessoa bem sucedida. Vale aqui mencionar a fala da aluna **A**, quando diz que o Shaolim ficou famoso por ser artista e não trabalhador, assim voltamos a questioná-los sobre esse quesito. E indagamos sobre o porquê deles acreditarem, ou pelo menos daquela aluna acreditar que um trabalhador sendo ele braçal não poderia ser bem sucedido na vida ou tornar-se. E qual a opinião dos demais, se concordavam ou não com a colega.

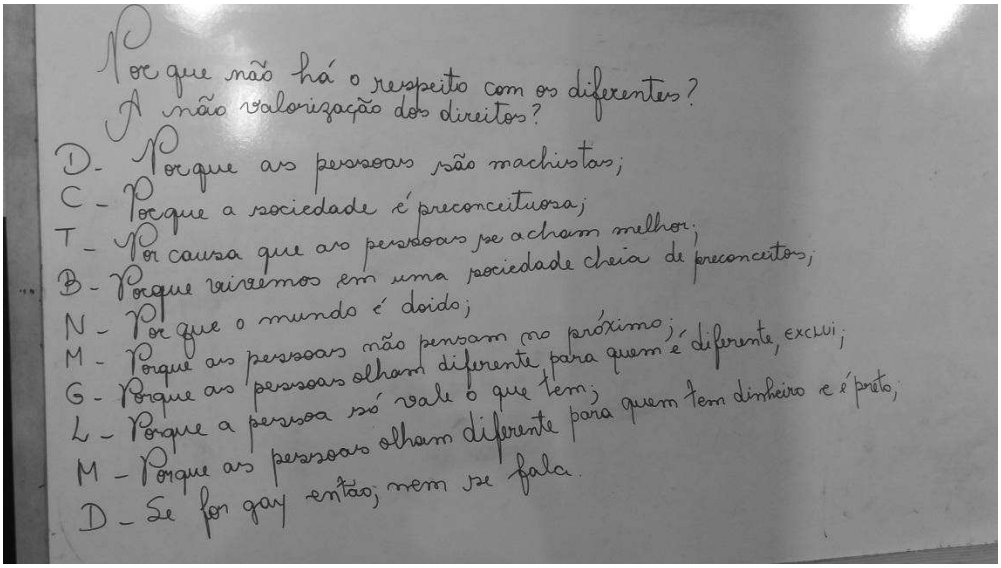
Apenas a aluna **M**, quis responder esta pergunta. Ela reconhece que nossa sociedade é "cheia de preconceitos", ou seja, dita normas de como ser e viver, e isso, muitas das vezes, geram discriminação e até violência para com aquelas pessoas que não se encaixam no padrão imposto pela nossa sociedade, o que nesse caso cai sobre o nordestino por não fazer parte daquela cultura, certamente não teria oportunidades para melhorar de vida. A aluna ainda frisou: "sem contar professora que se for negra como é a personagem do romance e uma mulher aí danou-se". Por isso segundo ela, concorda com a colega.

Após essa pergunta, aproveitando a colocação da colega, fizemos o seguinte questionamento, por que isso (a não valorização dos direitos) seja de negros, mulheres, homossexuais ou outros grupos de minoria aconteciam, e eles escreveram: **(ver figura 16)**

Aluna D: "Porque as pessoas são machistas";
Aluna C: "Porque a sociedade é preconceituosa";
Aluno T: "Por causa de que as pessoas se acham melhor";

Aluna B: “Porque vivemos em uma sociedade cheia de preconceitos”;
Aluna N: “Porque o mundo é doido”;
Aluno M: “Porque as pessoas não pensam no próximo”;
Aluno G: “Porque as pessoas olham de um jeito diferente, para quem é diferente, exclui”;
Aluno L: “Porque a pessoa só vale o que tem”;
Aluna M: “Porque as pessoas olham diferente para quem não tem dinheiro e é preto”;
Aluna D: “Se for gay então, nem se fala”.

Figura 16: respostas dos alunos em relação ao julgamento dado as pessoas da minoria pela sociedade.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

As respostas acima apontam que os/as alunos/as reconhecem que nossa sociedade julga baseada somente no preconceito, a importância do ser humano e assim deixa de dar oportunidade para que estes sejam pessoas melhores simplesmente por conta de suas condições sociais, sua cor de pele ou sua orientação sexual, o comportamento assumido por aqueles que estão nos centros é violentar das mais diversas formas, os que não se encaixam no modelo padrão imposto pela sociedade machista, burguesa e racista. Diante disso, eles/as veem no migrante-negro-nordestino mais uma vítima desse preconceito, acreditando que ele não terá igualdades de direitos por não se encaixar no perfil imposto pela sociedade.

Acreditamos que essas perguntas iniciais foram muito pertinentes, pois, além de fazerem os/as alunos adentrarem na leitura do texto, os/as ajudaram a levantar hipóteses sobre os sentidos do texto, motivando-os/as a entender as palavras expressas no texto de CUTI, bem como possibilitá-los a ativar seus conhecimentos prévios e já os introduziram na temática da obra que era nosso elemento central. Iser (1979, p. 28), vai chamar de “pré-leitura” esse momento de levantamento de hipóteses, na tentativa de ativar os conhecimentos prévios dos alunos que podem ser relacionados às ideias do texto. Com isso, segundo a autora, através

desse exercício de formulação de hipóteses, eles poderão compreender melhor os significados do texto abordado em sala de aula.

Todos esses questionamentos tinham como foco fazer os/as alunos/as lerem, relerem, parafrasearem as ideias que encontrassem no texto, levantarem hipóteses, além de fazê-los identificar informações importantes que se relacionassem com a temática abordada na obra que é a questão chave da nossa pesquisa, como também motivá-los à leitura efetiva do texto literário em estudo, bem como instigá-los à compreensão da ideia principal dessa narrativa. Para Jauss (1979), um leitor capaz de compreender os significados do texto, associando as ideias do texto para reconhecer a ideia principal da narrativa, além de praticar um exercício cognitivo quando lê, pode se tornar um leitor autônomo e consciente daquilo que está lendo.

Além de termos a preocupação de instigá-los/as à leitura do texto literário, tivemos também a preocupação de colocar em prática o que Candido (2002) afirma sobre o fato de, na escola, crianças e adolescentes começarem a refletir sobre diversidade e cultura, para que eles possam ter suas experiências de crescimento pessoal e de aprendizagem, de modo que haja reflexões acerca de comportamento humanizado, respeito de relacionamentos, valores etc.

As respostas dadas pelos/os alunos/as levam-nos a crer que fizemos uma boa escolha do texto literário a ser trabalho inicialmente com eles/as, pois todos/as disseram que gostaram do texto porque esclareceu muito a cabeça deles em relação ao tema da desterritorialização que eles/elas não conheciam, pelo menos não da maneira didática que fora tratada pelo autor e que também dava possibilidades para que pudessem ter um maior entendimento sobre o que a professora se referia quando mencionava essa nomenclatura e que também era encontravam no texto de FELINTO (2004). Em nenhum momento, reclamaram da extensão desse texto, visto que os/as discentes atentaram mais ao fato do enredo em si, e esse enredo juntamente com as estratégias de leitura elaboradas antecipadamente fizeram com que eles/as se identificassem com as informações contidas do texto literário.

Verificamos que quase todos/as os/as alunos/as disseram que as hipóteses levantadas no início da aula se confirmaram, pois, a partir da leitura do texto, eles/as passaram a ter uma intimidade maior com a obra e puderam refletir sobre o que acreditavam com relação ao desenrolar na narrativa. Apenas um aluno, todavia, afirmou que as hipóteses inicialmente levantadas por ele não se confirmaram quando ele leu o texto, e essa negativa, para o trabalho com o texto literário, também é importante, uma vez que ele passará a (re)construir novos significados do texto lido que confirmem seu horizonte de expectativa. De toda forma, o envolvimento deles/as com a leitura da obra foi o que mais nos chamou atenção porque

todos/as demonstraram uma intimidade com a história com a qual estavam tendo contato naquele instante.

Neste momento já nos encontramos em um quinto encontro, também de três aulas com um total de 1h35min, a fim de aproximar a obra com a realidade dos/as discentes voltamos à leitura, desta vez do capítulo 03, o qual faz um relato pessoal da infância de Rísia, a personagem protagonista. Assim, os indagamos se o capítulo lido lembrava alguma história que eles/elas conheciam. Grande parte dos/as alunos disse-nos que "sim" conhecia aquela história lida, parecida inclusive, que estavam vendo as cenas diante deles. Entretanto, somente duas alunas, L, e R disseram que não conheciam uma história parecida com aquela. Também não quiseram dar detalhes do porque não conheciam a história.

Dessa maneira, todas as perguntas feitas após a leitura do capítulo em estudo motivaram os/as alunos à reflexão das hipóteses anteriormente levantadas, como também os/as levaram a compreender os significados do texto. Assim, eles/elas confirmariam ou não suas expectativas diante da experiência com a leitura. Todo esse momento de experiência com o texto literário, de confirmação de hipóteses, de (re)ler partes importantes ou difíceis de entender no texto, de identificar informações importantes sobre ele é o que Jauss (1979) chama de "durante a leitura", visto que a intenção com essas estratégias de leitura é instigar a formação de leitores seletivos e competentes o suficiente para realizar inferências conscientes e, assim, sua compreensão do texto literário se efetive.

Em seguida, refletimos sobre a relação de migração apontada pelo capítulo 05, em que a personagem relata a difícil vida de está numa cidade onde tudo é estranho e as pessoas não lhe enxergam como você é, e, os tormentos pela lembrança de Recife, apontando ainda a forte questão do racismo que a personagem sofria e os desejos de voltar para sua terra de origem, momento também em que Rísia relata a história de seu colegial, mostrando que sempre fora boa aluna e é ainda o capítulo em que ela diz ter passado sua primeira morte – "Luciana foi minha primeira esculhambação de mim mesma – foi o dia de maior vergonha da minha vida" FELINTO (2004, P.39). Rísia sentia esse asco por ter escrito um bilhete para Luciana, sua colega de sala de aula de quem ela não gostava e fora obrigada pela professora a responder uma carta que Luciana teria lhe enviado e conversado com a professora sobre não ter obtido resposta, o que deixou Rísia ainda mais irritada e então resolveu dar a resposta:

> Mas já que a ordem era responder, eu fui. Muito bem eu respondo. E cheguei em casa e respondi em cinco ou seis linhas:
> Luciana,

> Eu odeio você. Luciana, não me escreva mais cartas. Luciana, eu não gosto de você. Pare de ficar me medindo com esse olho de peixe morto. Eu não suporto a sua cara. Não me persiga no recreio. Não quero você no meu grupo porque você é muito molenga. Você não sabe brincar. Voce é tola e fuxiqueira, viu?
> E só. (FELINTO, 2004, P.39)

Sempre foi nosso desejo manter uma relação entre o texto literário e a compreensão analítica do mesmo para que os/as alunos/as entendessem e assim pudessem refletir junto com a personagem a temática, por esse motivo sempre voltamos ao texto, focando em alguns trechos dele, a fim de que eles/elas percebessem que é na leitura do texto, na ida e volta a ele, que se descobrem os sentidos dos textos. Para isso, no intuito de explorar questões relacionadas à interpretação, realizamos três perguntas que levaram os/as alunos/as a interpretarem o trecho acima**.** A primeira fazia-lhes refletir, após a leitura do excerto, sobre o porquê do narrador ter essa raiva tão forte contra a colega de turma. Pedimos que levantassem hipóteses a esse respeito.

Todos os/as alunos/as afirmaram que são inúmeros motivos, e foram elencando:

Aluna D: "Porque Luciana era muito lesada";
Aluna C: "Porque ela ficava só atrás de Rísia e ela não gostava";
Aluno T: "Por ela era muito insistente, querendo que Rísia aceitasse ela no grupo";
Aluna B: "Porque Rísia gosta de gente com personalidade, tipo Libânia";
Aluna N: "Porque ela gostava de gente como ela decidida";
Aluno M: "Porque ela quem escolhe as pessoas do grupo e Luciana vivia se oferecendo";
Aluno G: "Porque Luciana relembra sua infância sofrida de Recife";
Aluno L: "Porque Luciana pede e ela não gosta e gente que pede";
Aluna M: "Porque ela descontou em Luciana toda a raiva que sentia dos pais";

Diante das respostas, percebemos que os/as alunos/as conseguem ter um bom entendimento do texto, se aproximam hipoteticamente dos fatos que acreditamos ser a intenção da narradora-personagem. Logo adiante, perguntamos a eles/elas se, a partir da passagem "porque parece que várias vezes na vida desconto com ódio o amor que me oferecem. E ódio, menino, ódio é fogo" (p. 40), se achavam que a falta de amor/carinho que Rísia não recebeu, sobretudo, dos pais a fez se tornar essa pessoa tão amarga, tão maldosa. Assim sendo, eles responderam:

Aluno L: "Sim, porque ela mesma diz que se espanta com sua crueldade";
Aluna C: "Sim, porque ela diz que volta pra Tijucopapo pra se reencontrar";
Aluna G: "Sim, porque ela não teve carinho e a gente precisa de amor, dos pais principalmente";
Aluno D: "Sim, porque ela não é uma boa pessoa";

Aluno T: “Sim, porque ela cresce vendo o pai ser ruim com a mãe”.

As respostas acima sugerem que os/as alunos/as observaram com clareza todas as passagens do texto lido e assim apreenderam os trechos que usam como respostas, desse modo, não nos apresentaram uma opinião sua, mas uma reprodução da fala da própria Rísia. Isso, talvez se justifique por entendermos que a literatura sob esse ponto de vista em outros momentos não havia sido trabalhada, para que despertasse no/a aluno/a o deleite do texto e o despertar para uma compreensão mais afundo, contudo, ficamos satisfeitos por percebermos que ao menos tinham feito uma boa leitura da obra, já que conseguiam prontamente responder as indagações.

Na última questão interpretativa, pedimos para que relessem a carta que Rísia escreveu como resposta a Luciana por intermédio de dona Penha. Para fazê-los melhor compreender como são possíveis dentro de um romance haver outros gêneros como o lido, sendo esta é uma das características deste gênero, a possibilidade de didatizar diversos outros exemplos incorporados a ele, e que enriquece sua estrutura e, em seguida, perguntamos que palavras desse trecho caracterizam essa aproximação. Ainda, pedimos que os/as discentes voltassem ao texto e relatassem como foi essa escrita da carta para a personagem (qual fora o sentimento de Rísia ao escrever algo que não desejava). Assim, eles/elas nos disseram que:

Aluna D: “Ela escreveu com ódio, por isso a revoltada”;
Aluna C: “Ela não gostou de ter sido obrigada a fazer isso”;
Aluno T: “Ela ficou esculhambada, arrasada, com ódio e não queria”;
Aluna B: “Sentiu-se muito triste, com raiva e envergonhada, chegou a se arrepender”;
Aluna C: “Envergonhada e sentiu ainda mais desejo de ir embora”;
Aluna G: “Ela sentiu-se mal por descontar ódio em alguém que lhe deu amor”;
Aluna D: “arrependida”;
Aluno T: “Sentiu desejo de matar Luciana, com ódio e triste”.

As respostas acima nos levam a afirmar que os/as alunos/as enxergaram nas palavras da personagem uma inquietação por parte de sua atitude que reflete no seu caráter, pois mesmo expelindo ódio contra a colega de sala, Rísia demonstra arrependimento, um sentimento nobre que aponta para uma pessoa humana escondida nas marcas de sofrimento que a vida lhe conferiu; não deixando de ressaltar seu desejo mais forte que é o de fazer com que Luciana pagasse pela humilhação que a fez passar. Contudo, podemos perceber que durante a leitura nosso/as alunos/as têm demonstrado atenção, uma vez que são capazes de reproduzir oralmente aquilo que fora lido.

As atividades descritas anteriormente de interpretação do texto e de levantamento de inferências, segundo Geraldi (2012), permitem que o leitor construa a ideia principal do texto,

revendo informações lidas anteriormente ou, até mesmo, percebidas no momento da pré-leitura. Isso só foi possível porque houve um planejamento e organização por parte da professora, para que a prática de leitura e elaboração de sentido se efetivasse, despertando uma consciência da palavra no/a aluno/a-leitor/a que o/a tornou autônomo/a e reflexivo/a diante dos vazios textuais. Em outras palavras, conforme esse autor, o professor, ao criar as situações adequadas para a efetivação da leitura literária, permite que o leitor ative explicitamente, por meio de estratégias, o conhecimento prévio, instigando-o a relacionar as conexões entre suas experiências, seu conhecimento sobre o mundo e sobre o texto.

Como já foi dito acima, o texto literário foi estudado com o objetivo de refletir junto ao romance, para que os/as alunos/as se aproximassem do mesmo e, assim, tivessem um contato efetivo com o texto literário e refletissem sobre o lugar desse texto enquanto processo de imaginação e criatividade. Também, buscamos fazer nossos/as alunos/as refletirem sobre diáspora e negritude por meio da leitura e análise do romance que aponta para essa discussão de gênero, etnia e migração. Para isso, tínhamos em mente que discutir sobre esse assunto é dever necessário da escola, para que haja um conhecimento mais profundo sobre a importância e o papel do ser humano em meio à sociedade, sem, contudo, deixar que esta lhe dite regras muitas vezes doídas e que lhe ferem a alma, não dando liberdade para suas escolhas e seus direitos enquanto cidadãos. Além disso, "esse trabalho de orientação está concebido dentro de um processo educativo ético" (GOMES, 2007, p. 22).

4.2 Experiência e criatividade: um diálogo entre textos

Nesse sexto encontro, separemos duas aulas, ao total de 90 minutos, para concluirmos o trabalho com o diálogo entre o texto teórico e o romance. Os/as alunas/as ainda, nesse momento, já haviam lido por completo o romance de FELINTO (2004). Com isso, pedimos que relatassem um pouco do que havia lido fazendo relação com o texto de Cuti (2010), socializando para a turma, a fim de colocar na prática o que Silva (2012) chama de *experiência de preenchimento*, possibilitando ao aluno-leitor modificar o seu olhar sobre as coisas, sobre o seu próprio entorno.

Abaixo, descreveremos quatro falas dos/as alunos/as, as quais apontam coerência e uma boa construção mediante a clareza e a organização das ideias. Desse modo, podemos entender melhor a criatividade e imaginação que eles/as tiveram no momento em que leram efetivamente o romance e o texto discutido em sala de aula, como conseguiram dar sentido a um e enxergar a relação entre eles.

> **Aluno D**: Bom, desde o início achei o texto legal, a Rísia faz o relato de sua história de uma maneira muito leve, dessa forma conseguimos compreender as etapas pelas quais ela passa, mesmo tenho que voltar e reler partes do texto que nos dão norte para a compreensão global dele. Assim, quanto à temática abordada que é o que fala o outro autor que não lembro o nome agora, está presente nos relatos que a personagem faz de seus problemas na escola quando chega em São Paulo por conta do sotaque, na relação com as amigas que falam do cabelo dela e outras coisas.
>
> **Aluna B**: Gostei do romance principalmente porque mostra uma relação com a minha vida particular. Já morei em São Paulo com minha mãe e passei por tudo o que a personagem passou, a diferença é que eu tenho uma relação bem boa com minha mãe. Ela é muito carinhosa e sempre cuidou de mim; mas assim, a questão do preconceito racial é forte, da linguagem então, agente é chamado de baiano, de norte e quando temos traços ou somos negros aí é que complica. Eles acham que somos morto de fome, que não temos roupas, que não temos água, essas coisas. Me identifiquei com o romance nesse sentido. Assim como diz autor o outro texto, precisamos ler textos que sejam nossa realidade dentro da sala de aula.
>
> **Aluno F**: esse romance representa de forma muito particular as idas e voltas que as pessoas desta cidade dão daqui pra São Paulo. Porque saem com receio do que vão encontrar, pois são pessoas com esse perfil, de pobres, negros, mulheres com maridos bêbados e que ao chegar se deparam com casebres em favelas que mal podem pagar e que às vezes nem sobra pra alimentar os filhos. De uma forma muito brilhante a autora consegue transpor para o papel relatos que escuto das minhas tias a cada seis meses que elas vão e voltam. Muito bom.
>
> **Aluna L**: Foi espetacular a leitura desse romance porque foi diferente, assim das minhas aulas de português nunca tinha parado pra ler uma coisa que pudesse dizer tanto da minha realidade, todas as questões foram muito importantes e eram presentes na minha vida, tipo a questão do ser mulher que sofre com a falta de respeito, também por ser negra e nordestina. Um texto muito rico que me permitiu viver momentos de grandes reflexões. Cheguei até a emprestar a minha irmã da faculdade de tanto q ue falava em casa e todo mundo já sabe até o que era um romance (risos).

Observamos que o aluno D, relatou com muita propriedade o enredo do romance, pois conseguiu detalhar de forma de coerente os passos que a personagem percorreu, embora de maneira curta. Vemos também que ele possui uma boa linguagem, o que nos permite dizer que de fato é um aluno que compreendeu o que leu, pois faz menção também ao que diz Cuti (2010) em seu texto, assim aponta para um leitor maduro.

Já de acordo com a produção da aluna B, notamos que sua leitura foi baseada na sua experiência enquanto migrante, pois mostrou que conhece de perto essa realidade, relatando inclusive semelhanças de sua família com a de Rísia, sendo enfático em dizer que difere da personagem apenas por receber da mãe o carinho que ela não recebe. Ainda tem o momento

que o aluno nos aponta um trecho que é falado pelo autor do texto teórico, o que nos diz que ele é observador e bom leitor. Algo nos chama a atenção, é o fato de esse aluno nos remeter a mãe e não à família o que nos leva a crer que tem a ausência paterna na vida desse jovem.

O aluno F é bem objetivo na sua fala quando relata sobre o tratamento que as pessoas recebem nas grandes cidades do país enquanto migrantes que são e os problemas pelos quais passam e acrescenta o conceito de desterritorialização trazido pelo texto teórico lido e discutido em sala, o que nos mostra alunos muito atentos e comprometidos com a pesquisa.

Por fim, a aluna L também mostrou, a partir de sua fala, muita coerência com a leitura do romance e o que colocava para a turma, deixando claro que as aulas foram muito mais proveitosas que outras anteriores, mas, sobretudo, por ser algo que trazia uma relação particular com sua realidade. Esse posicionamento dessa aluna nos revela que a discente apresenta uma consciência, frente à temática em estudo, de reconhecer a vida do outro como importante, e a não aceitar que a ponha em risco apenas por este trazer consigo um estigma como, por exemplo, a negritude ou o gênero feminino.

Em seguida, questionamos os demais alunos se alguma vez já haviam lido textos com essa temática ou que semelhantes. Assim, para aprofundarmos um pouco mais nessa temática, perguntas surgiram nesse momento. A primeira pergunta feita aos alunos foi o que eles entendiam por desterritorialização. O aluno F disse-nos que desterritorialização dizia respeito a você deixar o lugar onde mora e habitar outro. No mesmo instante, a aluna D afirmou que no texto teórico lido referia a essa palavra como sendo a deixada de um território, mas que não era para a habitação de outro, isso já tinha outro nome que era reterritorialização. Então, a professora questionou como ela sabia a respeito dessas nomenclaturas que para muitos eram totalmente desconhecidas e causavam, inclusive, falta de compreensão em distingui-las. A aluna falou que tinha lido no texto que a própria professora disponibilizara.

Com isso, nesse momento, a professora explicou a diferença entre os termos desterritorialização e reterritorialização, a fim de esclarecer a diferença existente entre esses termos e o porquê a importância deles compreenderem bem essa diferença, pois essa diferença implica no entendimento do que venha ser a relação entre migração e a construção da vida familiar em outro território.

Dessa maneira, depois da discussão, pedimos que os/as alunos/as lessem na íntegra o texto de Onuma (2012) *Uma reflexão sobre a noção de desterritorialização identitária e suas implicações para políticas de acolhida de refugiados*. No fim, fizemos as seguintes perguntas: (1) O que você compreendeu da leitura do texto? (2) consegue diferenciar os termos

territorialização/desterritorialização e seus conceitos? (3) Qual a relação deste texto com a obra de Marilene Felinto?

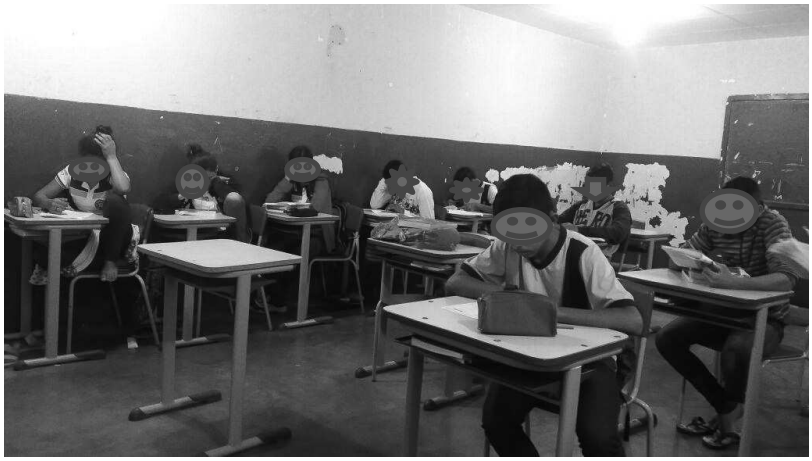
Para a primeira pergunta, o aluno T disse-nos que gostou do texto e apesar de alguns termos de difícil leitura tinha sim compreendido "direitinho" todo o texto, sobretudo através da mediação da professora. Nesse momento, a aluna D reafirmou que era um texto de boa compreensão, "consegui sim entender o sentido do texto que mostra a relação dos temos em estudo e o conceito de cada um".

Já para a segunda pergunta, todos/as, de modo unânime, afirmaram que haviam conseguido entender o conceito bem como a diferença existente entre os termos trabalhados. De acordo com a aluna D, o texto "*Uma reflexão sobre a noção de desterritorialização identitária e suas implicações para políticas sociais*", vinha mostrando o desvendamento da concepção de desterritorialização, seu conceito de território e dos processos de desterritorialização e reterritorialização como importantes ferramentas para o entendimento não apenas das questões filosóficas, mas também das práticas sociais. Nesse sentido, segundo essa aluna, o texto mostra além do conceito dos termos apresentados a importância da luta dos migrantes para ocupar seu espaço que vai além de uma porção de terra.

Por fim, sobre a terceira pergunta fomos ainda mais surpreendidos quando os/as alunos/as em coro disseram que era a reprodução do tema da obra. Então a professora perguntou como assim, a reprodução do tema da obra? Diante dessa indagação, notamos que os/as discentes haviam lido com afinco o texto e conseguido entender seu sentido, como ainda sua relação com a obra, objeto de estudo de nossa pesquisa, logo a aluna F, disse-nos que se tratava de perceber na leitura do texto de Haesbaert assim como na obra de Felinto a questão de partida, embora o texto seja uma forma de explicar o que acontecia na questão migração da obra, por isso, se complementavam.

Diante dessa afirmação foi possível sabermos até que ponto nossos/as alunos/as estavam entendendo o texto, fazendo essa ponte com a obra e o mais interessante, vê-los compartilhar de maneira a contribuir com a pesquisa. Em seguida, voltamos a questionar os alunos se alguma vez já leram alguma coisa cuja temática se assemelhasse à do texto lido. Após o questionamento acima e influenciados pelas palavras de Jauss (2008) quando ela afirma que professores deveriam trabalhar a linguagem, dentro da sala de aula, partindo do pressuposto de que ela é uma prática histórica que marca grupos e que esses, por sua vez, são excluídos pela nossa sociedade atual por questões de preconceitos, abrimos uma roda de discussão, de modo que houvesse uma maior reflexão sobre a temática em questão. (**Ver figura 17)**.

Figura 17: Roda de discussão



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador

Logo após fazermos a roda, a professora lançou a seguinte pergunta à turma: "O que vocês acham da personagem Rísia e sua relação com a migração enquanto sujeito negro, mulher e nordestino?". O aluno G disse-nos que achava ela muito corajosa, pois era um sujeito que lutava para ser imposta na sociedade como dona de seu espaço e todas as suas conquistas eram através de esforços pessoais, o que deixava ainda mais o gosto de vitoriosa. A aluna M também se posicionou dizendo-nos que achava ela muito guerreira, mas também triste e revoltada, porque no capítulo 06, ficavam claros os grandes remorsos que os pais causaram nela, relembrando inclusive uma passagem em que a personagem dizia: "tive de ir-me embora para não endoidecer". Depois, o aluno L relatou-nos que tinha a impressão de que Rísia era muito perturbada porque sempre estava em devaneios. Não se podia dizer certamente em que momento a narrativa falava de uma Rísia real ou imaginária. Por fim, a aluna F relatou que sim, Rísia era tudo aquilo que os colegas haviam dito e que ela gostaria de acrescentar apenas uma coisa: "a personagem professora, é um ser humano incrível, corajosa, inteligente, maluca também (risos), mas achei que faltou aqui comentar sobre a passagem do texto em que ela fala sobre ser ressentida com sua cor de pele, o que nos deixa uma reflexão, a luta que ela travava diariamente, seria só com o que estava externo a ela"?

Conforme os posicionamentos acima, acreditamos que a reflexão, na sala de aula, sobre aquilo que é de interesse do aluno, que, sobretudo, faz parte de seu cotidiano e de seu conhecimento, que lhe proporciona intimidade por ser da sua realidade é de extrema relevância devido ao fato dos/as alunos/as ter contato direto com a temática em discussão.

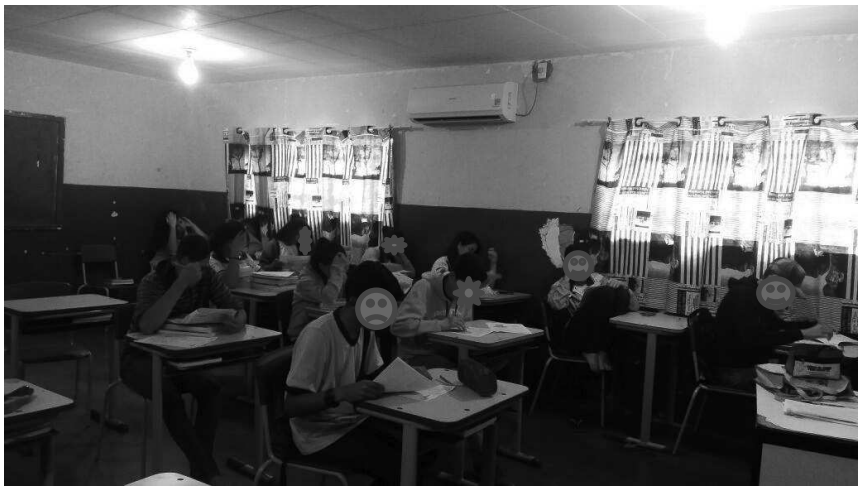
Assim, passam a reconhecer nas leituras que o professor leva para a sala de aula sentido, e, além disso, começam a enxergar nas aulas motivos para produzirem.

Ainda, como atividade de casa, a professora solicitou que os/as discentes lessem ou relessem os capítulos de 08 a 12 do romance atentando para demais gêneros que aparecem durante esse percurso literário e, ainda fizessem apontamentos, no caderno, das principais ideias desse texto. Para que os/as alunos/as tivessem maior contato com o material teórico que tratasse sobre a temática em estudo, foi pedido ainda que lessem em conjunto com a obra, o texto de Júlia Almeida (1999) *Narrativas de remoção: A diáspora negra entre memórias, deslocamentos e resistências*, possibilitando, uma maior ampliação dos horizontes dos alunos acerca da temática em questão.

4.3 Sala de aula: espaço entre textos - o acadêmico e o literário

Para esse encontro, o nosso sétimo de duas aulas (com 90 minutos), tinha como objetivo discutir sobre a representação da mulher negra migrante na literatura brasileira a partir do texto de Júlia Almeida (1999). Assim, para início da aula, a professora perguntou aos/às discentes se eles/elas leram o texto da aula passada e olhou os apontamentos feitos pelos/as discentes. A maioria dos/as alunos/as presentes disseram-nos que leram o texto. Porém, as alunas D e L posicionaram-se afirmando que não gostaram do texto de Almeida, porque achou a linguagem difícil e, para compreender o que estava no texto, tiveram que voltar à leitura várias vezes. **(Ver figura 18).**

Figura 18: Alunos/as interagindo com o texto de Almeida (1999)



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Ainda, a docente perguntou sobre o que o texto de Almeida (1999) abordava e pediu que os alunos citassem os textos literários (com a temática da mulher negra migrante) que foram mencionados no texto dessa autora. Para isso, nos detivemos nesse texto, a fim de que ele pudesse garantir aos/às alunos/as um maior conhecimento de obras literárias sobre a temática em estudo. Assim, algumas perguntas, nessa aula, foram feitas com o propósito de instigar uma leitura mais pontual do texto: Na primeira pergunta, procuramos saber desses/as alunos/as sobre o que o texto tratava. A aluna L proferiu que, no texto, se falavam de duas obras as quais relatavam a história de mulheres negras que são massacradas, mas que ressurgem com novas vozes e ganham discursos e conseguem se reabilitar na sociedade. Outro aluno, S, afirmou que o texto tratava sobre maltratar mulheres negras que tinham vivido na escravidão. Posteriormente, o aluno E assegurou que o texto trata de várias histórias, histórias de pessoas do sexo feminino, de etnia negra e que sofrem preconceito. Por fim a aluna M nos disse que tinha uma passagem do texto que ela acreditava resumir muito bem a relação deste com a obra estudada e pediu para ler, e o trecho era o seguinte: "o texto faz o estudo de dois romances que nos fazem pensar na memória e na preservação desses vestígios de homens e mulheres pelas narrativas orais como estruturante das experiências negras no processo de ocidentalização forçada da diáspora, estando à sobrevivência e o entendimento do mundo atrelados à escuta – dessas outras histórias que a história oficial silenciou".

Observamos que os/as alunos/as, nessa aula, estavam tímidos, ou porque não leram o texto completo ou porque não compreenderam a ideia central do texto de Almeida (1999). Somente esses três alunos/as posicionaram-se, de modo geral, no entanto, foram muito felizes em suas colocações, com relação a essa pergunta. Destacamos o fato da aluna M, fazer referência entre os textos, o que aponta para um amadurecimento dessa aluna com relação à leitura e comparação entre os textos, apresentando uma ótima intepretação por parte da aluna. Principalmente por entendermos a dificuldade desse tipo de leitura para esse público, sobretudo por sabermos que eles não têm intimidade com essa carga de letramento.

Posteriormente, ao discutirmos a segunda questão que pedia que se voltasse à página 03 e se respondesse, de acordo com o texto de Almeida (1999), como era vista a mulher negra na literatura brasileira ao longo da época vigente? O aluno E afirmou-nos que, segundo o texto, a temática da diáspora é bem explicava, sobretudo, porque relata que há uma diferença entre aquela saída de Israel e outras formas de deixar seu território nessa época. E a mulher negra, sempre foi marginalizada pela literatura brasileira. Ainda, a aluna D completou a fala desse aluno dizendo que a literatura brasileira não reconhece a diversidade e a

heterogeneidade necessárias, para expressar o modo de vida de zonas de contato e uma etnicidade não imperializante. É o que diz o texto, ela afirma.

Além desses posicionamentos, a aluna L, após a fala do aluno E, disse-nos que o autor, relata que as experiências negras são resultantes da história comum das diásporas forçadas e que vivem atravessadas pela diferença e pelo modo como povos e países foram negociando as relações entre: uma presença/ausência negra ao mesmo tempo reprimida, resistente e redescoberta. Por fim, segundo a aluna G, quando os textos literários retratavam a uma presença dominante, é sempre a raça branca que se sobressai, que institui a diferença colonial, mas é também a responsável pelo território e dos numerosos deslocamentos.

Observadas as respostas acimam, percebemos que os/as alunos/as demonstraram uma clareza com relação à pergunta. Eles/as aprenderam, de acordo com Almeida (1999), a temática mulher negra e diáspora, como sendo uma luta social que atravessa décadas e colocam em pauta a luta de populações periferizadas para uma concepção mais social de desterritorialização, que pensa a territorialização (material e imaginária) sob condições de exclusão socioespacial, invertendo as interpretações hegemônicas que expressam sempre positivamente os processos contemporâneos de deslocalização. Além do mais, eles/as compreenderam que a mulher, na nossa literatura, é vista a partir de um viés que reforça, muitas das vezes, modelos preconceituosos. Para que esses modelos fossem desconstruídos, foi preciso dar voz a escritores marginalizados socialmente e dar visibilidade às personagens caracterizadas como minorias. Nesse sentido, os/as alunos/as entenderam que a mulher, o negro e o migrante passaram a ter "um espaço garantido" na literatura.

Concluímos o estudo do texto de Almeida (1999) perguntando aos/às alunos/as quais obras literárias citadas no texto mostram uma maior visibilidade de personagens negras no sentido libertário e revelador. A aluna L citou a obra *Becos da memória*, da escritora brasileira Conceição Evaristo (2013). Em seguida, o aluno E citou *Texaco,* do escritor martinicano Patrick Chamoiseau (1992). A aluna M ressaltou que havia um equivoco na resposta do aluno E, pois a obra por ele citada era de outro país e a professora havia perguntado sobre literatura brasileira. Desta forma percebemos a atenção de uma e a desatenção do outro, embora a confusão seja aceita pelo fato de o texto de Almeida (1999) realmente trabalhar sob o olhar dessas duas obras.

Nossa intenção ao fazer essa pergunta aos/às discentes foi levá-los a refletir sobre a produção literária brasileira que contempla a temática mulher/negra/migrante e, assim, instigá-los a leitura de outros textos literários que possam conscientizá-los a respeito da luta social das minorias, a fim de ampliar o repertório de leitura deles, bem como fazê-los ter

autonomia com relação à iniciativa de ler textos literários. Dessa forma, colocamos em prática o que muitos teóricos chamam de professor formador, que é aquele profissional cujo objetivo é "conduzir o educando para a reflexão e atuar sobre o pensamento. Não é um pensamento qualquer ou de qualquer maneira, não podendo ficar somente sob a responsabilidade de próprio sujeito" (SILVA, 2012, p. 37).

4.4 Romance: o gênero que engloba todos os gêneros

Em mais uma etapa de mais um encontro, agora já o último, reservamos duas aulas de 90 minutos, para trabalharmos os gêneros que aparecem dentro do romance em estudo e sobre os quais já havíamos mencionado em encontros anteriores. Foi orientado que ao passo que a leitura ia sendo feita e se deparasse com um gênero, o/a aluno/a anotasse para discussões posteriores. Desse modo, percebemos que nos capítulos 10, 11 e 14 havia uma incidência da presença de poemas.

O poema *Passarás*, é uma lembrança da infância de Rísia, momento em que ela relembra suas cantigas e brincadeiras de roda com os amigos de Tijucopapo antes de sua ida para São Paulo, sendo este também a lembrança que antecede a partida dela quando deixara a amiga Nema.

> Eu brincava de Passarás. Era Passarás, Nema? Passarás?
> Eu brincava de Passarás:
> Passarás, passarás
> A bandeira há de ficar.
> Se não for o da frente,
> Há de ser o de detrás.
> ____ maçã ou pêra? (FELINTO, 2004, P.70)

O poema seguinte era uma declaração à amiga Nema, única pessoa em quem Rísia confiava e a quem ela dedicava amor de verdade. Por quem sentia tristeza de não estar perto, não morar mais vizinha.

> Ema, seriema
> Ema, seriema
> Sereia e ema
> Nema e Noêmia
> Nema, (FELINTO, 2004, p. 72)

Desta forma fora a despedida entre as amigas, que tanto brincavam juntas, que tanto se amavam de forma tão pura e inocente e que Rísia levaria até os seus últimos dias:

> _ Vou para Pedra Branca agora. Amanhã não estarei na hora que vocês forem. Vim dar-te adeus.
> - Adeus – eu disse sapeca.

- Não me dás um abraço? (FELINTO, 2004, P.73)

Como motivação para essa primeira etapa, colocamos os dois poemas no quadro e levamos os/as alunos/as a levantarem hipóteses sobre o que texto retrataria. Inicialmente, a aluna D nos disse que se tratava no primeiro poema de alguma coisa que as amigas tinham passado juntas, não fazendo menção a letra da canção ou até mesmo a brincadeira de roda, o que nos mostra que a aluna desconhece essa brincadeira. A aluna L falou que essa palavra tinha relação com "passarai", uma brincadeira de rodas que a avó dela sempre relatara que brincara em sua infância, por fim, o aluno F concluiu dizendo que esse poema retrata a vida de criança das duas amigas, quando elas brincavam nos terreiros de sua casa. Em relação ao segundo poema, obtivemos respostas idênticas de todos os/as alunos/as participantes. Todos de forma unânimes relataram se tratar da separação das amigas quando uma delas foi viajar.

Em seguida pedimos que relessem os poemas, a princípio de maneira individual e silenciosa. Após isso, pedimos a um aluno que fizesse a leitura do primeiro poema e a uma aluna que fizesse a leitura do segundo, e assim eles o fizeram. Motivar os alunos à leitura do texto literário, de forma silenciosa ou em voz alta, é o que Nóbrega (2012) chama de experiência estética de poiesis, uma vez que o professor, segundo ela, permitiu que o/a aluno/a experimentasse, de modo particular, o texto literário.

Ao final dessa leitura, perguntamos aos/às alunos/as se gostaram do poema, se o compreenderam bem, se eles/elas se identificaram e quais palavras do poema que mais chamaram atenção deles/delas. A aluna C afirmou ter gostado do poema pelo fato dele ser de fácil compreensão, já o aluno T nos disse que não gostou desse texto porque não teve uma compreensão clara sobre do que o poema tratava. O aluno S afirmou que achou interessante e se identificou porque o fez lembrar-se de sua infância quando deixara sua família em outro estado e teve que vir morar a aqui. Depois, a aluna G nos disse que gostou desse texto, pois o entendeu bem. Após esses posicionamentos, a professora fez a leitura dos poemas em voz alta, e, depois dessa leitura, ela voltou a perguntar à turma se gostaram do poema. De imediato, a maioria dos/as alunos/as disse que sim.

Após essa atividade, focamos na descoberta de outros gêneros, o de mais fácil entendimento foi o relato pessoal, uma vez que o texto possui grande parte produzida sob este gênero, relatando as passagens vividas pela narradora personagem, a exemplo dos capítulos 03, 04, 05 e vários outros. Isso fez com que os/as discentes descobrissem que toda a trama do romance era feita por meio de outros gêneros, o que é uma característica própria do gênero em estudo.

Para que os/as alunos tivessem certeza do que afirmamos em relação à construção do romance, pedimos que eles identificassem, na obra de Felinto (2004), o capítulo que retratava um diálogo entre Rísia e ela mesma, no qual ela relata a saída da terra que a fizera sofrer, para aonde ela disse "chegou criança e saiu adulta". O aluno S citou o capítulo 25, no momento em que Rísia parte de São Paulo e inicia sua lamentação por não ter recebido ao menos um Adeus. De fato, ele estava correto, pois o diálogo é visto ao final deste capítulo e início do capítulo 26, quando a personagem, em conversa consigo mesma num telefonema imaginário feito durante toda a narrativa, fantasia suas falas com outras pessoas que não estão presente ali junto dela. Nenhum outro aluno quis se posicionar.

Seguidamente, a professora questionou à turma sobre quem seria o interlocutor do diálogo. Todos/as afirmaram que era um ser imaginário, e o aluno E justificou esse posicionamento afirmando que a personagem era meio maluca, "só fica falando sozinha", ele disse. Nesse momento, realizamos três perguntas a respeito do romance lido. Na primeira, pretendíamos saber quais os sentimentos da narradora para com os interlocutores, as pessoas com quem ela convivia. O aluno T respondeu que era de raiva, e a aluna D nos disse que era desprezo. Essa aluna explicou que é desprezo pelo fato da personagem deixar claro o que sente pela família, porque nunca recebeu carinho nem atenção deles. Concordando com D, o aluno E afirma que o romance mostra momentos muito tristes da vida de Rísia em que o pai só bate nela e a mãe não tem nem tempo de conversar porque vive muito ocupada e é mais sofrida que a personagem.

O aluno S, ainda com relação a essa pergunta, citou as frases "você acha que consigo ir, se o que me empurra e a raiva?", "saí de São Paulo porque lá eu me achava uma apedrejada", na tentativa de explicar que o diálogo retratava a raiva da personagem.

Notamos que os/as alunos/as usaram as palavras "raiva/rancor" para caracterizar a relação entre a narradora e sua família expressa na fala de própria personagem. Com isso, compreendemos que o texto literário está colaborando para a compreensão das possíveis intepretações a que se permite um texto dessa natureza, promovendo uma educação aberta à pluralidade e, ao mesmo tempo, ajudando os/as alunos/as a se tornarem reflexivos e críticos quanto ao seu papel de leitor no contato efetivo (e deleite) do texto literário.

Na segunda pergunta, questionamos se esses sentimentos são apenas da parte de Rísia e por quê. O aluno M rapidamente nos disse que sim, e aluna L completa a resposta dele afirmando que os pais são indiferentes e que muitas pessoas ao longo da história tentaram se aproximar dela pra lhe oferecer algum carinho e ela sempre se negou a receber. Para justificar

essa resposta, o aluno E leu a seguinte passagem do capítulo 25: “O que esse homem me fez aumentou um ódio meu que vem de mamãe e papai”.

Depois dessas falas, a professora pediu que os/as alunos/as levantassem hipóteses sobre o fato de Rísia ser essa pessoa amargurada. A aluna D contou-nos que ela se mostra violenta e raivosa por se sentir desprezada pela família, porque vê na figura da mãe uma mulher humilhada pelo marido e mal amada, que está sempre grávida e não tem comida suficiente para oferecer aos filhos, enquanto o esposo vive cheio de amantes. O aluno F completou que há também a questão de morar em uma cidade a qual não pertence, onde sofre preconceito de muitos modos, por ser de outro estado, por ser de uma cor negra, por ser pobre, são muitos fatores que lhe permitem ser esse ser humano tão amargurado, afirmou.

Diante dessas respostas acima, percebemos que os/as alunos/as recepcionaram muito bem o romance de Felinto, uma vez que eles/as interpretaram o texto e levantaram hipóteses sobre algumas passagens dele a partir de trechos que lhes chamaram atenção. O mais interessante de tudo isso foi o fato de os/s alunos/as discutirem, os possíveis motivos do perfil da personagem de maneira muito eficaz.

Na terceira pergunta, fizemos os/as alunos/as refletirem sobre as características que identificam os gêneros textuais apontados por eles/elas dentro do romance. Além disso, perguntamos se eles/as conheciam bem esses gêneros. Quando lançada essas perguntas, a aluna D disse que sim, apontou o poema como sendo o mais fácil, por ser um texto que traz uma estrutura diferenciada de todos os demais. O aluno E interpretou que o diálogo, também é muito fácil de identificar, uma vez que traz os travessões o discurso direto. E a aluna D, completando a resposta disse-nos que havia a questão do relato pessoal, o qual podia ser visto em todo o texto.

Neste momento, a professora indagou a todos/as sobre essa questão que a aluna apontara de o relato está presente em todo o texto. Se alguém além dessa aluna tinha como apontar quais as características desse gênero e mostrar com uma passagem do texto sua resposta. A aluna B, disse-nos que é um gênero textual que apresenta uma narração sobre um fato ou acontecimento marcante da vida de uma pessoa. E que a pessoa expressa seus sentimentos e suas emoções nesse tipo de texto. E citou o inicio do capitulo 19: “Hoje eu acordei com imenso asco pelo mundo. Meu estômago se revolvia todo e não pude aceitar o café que me ofereceram no mocambo”. O aluno T completou, está correto, mas acho que falta a questão da data. A aluna M explicou que o fato de Rísia dizer hoje já é um indicio de tempo, não necessitando assim, de data especifica.

Portanto, percebemos que os/as alunos/as conseguem identificar, caracterizar e diferenciar os gêneros textuais, mesmo estes estando integrado ao romance lido.

Após todo esse diálogo sobre o romance e os gêneros presentes em sua composição, a professora perguntou aos alunos se eles conheciam algum caso parecido com o desse romance. A aluna D contou-nos a história da tia que morava em São Paulo já fazia 05 anos e que tinha dois filhos e a família que estava aqui não conhecia e que era muito triste porque quando ela foi embora, fugiu com o marido e ficou brigada com toda a família. Em seguida, a professora perguntou se mais algum/a aluno/a gostaria de contar alguma história que se assemelhasse ao romance, todos disseram ter alguma história semelhante, com idas e vindas de familiares que deixaram seu lugar por diferentes razões, no entanto, não queriam compartilhar naquele momento.

As três perguntas feitas aos/às alunos/as a respeito do romance foram pensando no que Iser (1979) afirma a respeito do leitor, pois, segundo essa autora, ele é a instância responsável por atribuir sentido àquilo que lê e, pensando nisso, buscamos trazê-los para dentro do texto, questionando-os/as sobre a presença da personagem no romance, sobre o tema presente, interpretando alguns capítulos, fazendo inferências a fim de garantir a experiência estética dos/as alunos/as no que diz respeito à leitura literária.

Assim sendo, elaboramos essas perguntas envolvendo o estudo do texto acreditando que é preciso promover, na sala de aula, "um ambiente de discussão em que o aluno possa expressar seus pontos de vistas, havendo, assim, uma atividade dialogal, democrática e respeitosa entre alunos e professor" (NÓBREGA, 2012, p.247). Desse modo, eles poderão notar que o texto literário pode abordar sobre temas que circulam no seu dia a dia e, com isso, eles poderão identificar-se com a leitura realizada em sala e ela passará a ter um sentido particular em cada discente.

Através dessas perguntas outrora apresentadas, estabelecendo um diálogo democrático e respeitoso, trabalhamos a ideia dos documentos educacionais, como os PCN's para o ensino fundamental (1998) e LDB (1996), que sugerem que devemos abordar, na sala de aula, temas sociais, a fim de propor o amadurecimento intelectual dos nossos alunos. Ainda, com a certeza de que a literatura deve ser levada à sala de aula, partindo do pressuposto de que propicia "uma educação humanizadora" (CANDIDO, 2002, p. 85), refletimos sobre a temática negritude e diáspora, associando os textos literários trabalhados em sala à realidade da nossa sociedade.

Para isso, muitas das vezes, os/as próprios/as alunos/as resgataram exemplos de suas realidades, que abordam a relação entre pessoas da família e da sociedade em que vivem;

discutimos sobre preconceitos vividos pelos cidadãos da nossa sociedade, de diferentes marcas como o negro excluso por sua cor de pele, o pobre maltratado por sua condição social, a mulher tratada como inferior até pelo próprio companheiro, e, falamos sobre a importância do respeito à diversidade de gênero, de etnia, classes sociais e região, e, ainda, os/as alunos/as tiveram oportunidade de mostrar sua opinião sobre o assunto.

4.5 revivendo leituras construindo o conhecimento

Nessa segunda etapa do oitavo encontro, de 90 minutos, procuramos recuperar, inicialmente, o que foi feito até agora nas aulas anteriores, evidenciando aos/às alunos/as que os textos lidos falavam de diáspora, de preconceitos contra a fala, de minorias de classes, que não são valorizadas socialmente. Para tanto, fizemos algumas perguntas. Perguntamos se eles/elas lembravam quais textos lemos até agora, e, de imediato, os/as alunos/as S, F, L, D e G, foram nos dizendo que, primeiro, lemos o texto sobre a literatura negra e a desterritorialização de Cuti (2010) e, depois, foram citando todos os textos que também lemos nas aulas passadas, sobretudo, a obra de Felinto. Após eles falarem isso, perguntamos se eles gostaram dos textos literários que trouxemos à sala, e todos afirmaram que sim.

Depois, perguntamos sobre o que esses textos retrataram, e os alunos F, S e G, na mesma hora, responderam que os textos literários trabalhados em sala tinham como temática a mulher negra e a desterritorialização. Por fim, ainda nessa aula, questionamos se a temática desses textos é considerada relevante, e, se alguma vez já haviam falado sobre isso em sala de aula. Segundo o aluno E, a temática dos textos lidos em sala é sim considerada relevante, pois, conforme ele, “essa temática é interessante porque relata um pouco o que cada um vive na realidade e também me fez entender como podemos nos posicionar mediante esse tipo de situação diária sofrida por nordestinos e pessoas instituídas como inferiores pela sociedade”. Já o aluno E falou-nos que a temática negritude e migração é um assunto novo na escola.

Observamos que, de acordo com esses dois posicionamentos, a temática negritude e diáspora foi algo novo de ser estudado entre eles, uma vez que, segundo alguns/mas alunos/as, nenhum professor havia trabalhado esse assunto em sala de aula. Por isso que, muitas das vezes, conforme eles/elas, as pessoas não sabem se posicionar diante de um assunto que vive e é sua realidade, também não tem argumentos para saber lidar a esse respeito.

Para fazê-los também refletir sobre as leituras realizadas nas aulas anteriores, nós os indagamos sobre os textos que foram trabalhados nas aulas. A primeira indagação feita foi em relação a se eles/elas gostaram dos textos lidos até agora e por quê. Todos/as os/as alunos/as

falaram que gostaram dos textos literários lidos em sala. Ainda, nesse momento, o aluno E nos contou algo, em relação à sua experiência de leitura a partir dos textos trabalhados em sala, que nos chamou atenção. Segundo ele, o texto que ele mais gostou foi o romance, As mulheres de Tijucopapo, de Marilene Felinto, pois, no momento em que ele teve contato com esse texto, passou a relembrar sua infância vivida em outra cidade, de outro estado brasileiro, onde sofria muito. Ainda nos falou que sua mãe tem uma história parecida com a da mãe da personagem, por isso, foi muito marcante. Então, esse aluno disse-nos que o romance que nós apresentamos à turma foi de muita importância para sua vida porque esse texto permitiu relembrar de pessoas que já havia esquecido e que ao procurar pelas redes sociais encontrara.

Em seguida, fizemos a segunda indagação a respeito dos textos lidos em sala, se haviam sido enfadonhos e aborrecedores em algum momento e por quê. Os/as alunos/as, de forma unânime, responderam que nenhum texto os/as aborreceu, pois, conforme falas da maioria, eles/elas aprenderam demais com o que leram e nunca tinham lido textos literários, na íntegra, em sala de aula.

Por fim, essa tentativa de instigar os/as discentes a elaborarem seu próprio ponto de vista com relação aos sentidos encontrados em determinados textos, nas mais diferentes leituras, as quais caminham para um mesmo objetivo, foi a maneira que encontramos à motivá-los à interpretação, e fazê-los "dialogar com o texto tendo como limite o contexto" (COSSON, 2014, p.41). Segundo esse autor, a interpretação se faz quando o leitor negocia o sentido do texto, num ato interativo entre autor, leitor e comunidade. Além do mais, o autor ainda afirma que essa interpretação permite que o leitor dialogue com o texto mediante o contexto tanto do texto quanto do leitor, em um processo contínuo e de convergência. No caso da obra de Felinto, o contexto em que ela está inserida é puramente a realidade dos/as alunos/as, não podendo neste caso haver cenário mais propício.

Desse modo, portanto, podemos afirmar, que, além dos/as alunos/as encontrarem semelhança entre obra e sua realidade, eles/as puderam ampliar seu repertório de conhecimento, através das releituras dos textos, levantamento de hipóteses, inferências e diálogo, entre textos. Nesse diálogo com o texto, tanto a poiesis quanto a aisthesis foram trabalhadas, no momento em que os alunos passaram a se expressar. Nóbrega (2012) afirma que esta última corresponde à criação de um ambiente de discussão em que os alunos possam expressar seus pontos de vista, havendo uma atitude democrática e respeitosa entre alunos/as e professores. Dessa maneira, vemos isso como fundamental em uma aula de literatura, pois os/as alunos/as podem expressar a sua opinião sobre a obra literária, discutir sobre o texto que estão lendo, podendo, assim, tornarem-se leitores crítico-reflexivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

John Lennon canta em uma de suas músicas de 1972 que "*woman is the nigger of the world",* ou seja, "a mulher é o negro do mundo". Em vários contextos ainda atuais, percebe-se que a mulher ainda ocupa um papel marginal, obrigada não raro a resistir sob toda e qualquer situação de infortúnio que surge em sua vida, onde quer que ela se encontre. Independentes do território onde habitam as mulheres ainda digladiam para derrotar tantos preconceitos, das mais diversas naturezas e assim tornarem-se reconhecidas por seus méritos. Elas não querem viver à sombra de um patriarca maquiado de defensor, que na verdade é um aniquilador e déspota.

Por isso, há que se entender que a luta diária da mulher, assim como das classes minoritárias neste país não se devem exclusivamente ao outro, ao alheio, aquele que se encontra de fora, o excêntrico, o estrangeiro, possuidor de língua diferente: neste caso, esse opressor é quem me abandona, é quem me nega, é quem não me enxerga como ser humano pela cor de minha pele, pelo sotaque que carrego, pela região onde habito, pelo gênero ao qual pertenço ou ao qual escolhi pertencer.

Esse estranho é simplesmente o meu aniquilador de sonhos, de desejos, de pertença, é o castrador contra quem precisamos lutar, resistir, atacar com voracidade para derrotar sua soberba, sua desfaçatez e seu descaramento.

Sob mira do patriarcado, a mulher sempre se viu sujeita a aceitar "migalhas" de conquistas que a impedem de ascender economicamente, destino também relegado ao nordeste em relação à supremacia do sudeste, uma vez que aquele é visto unicamente como lugarejo de misérias, impedido de conquistar seu bem-estar social; tal como a mulher, ambos amargam a desagradável conjuntura de subdesenvolvimento, em contrapartida marginal comparado aos grandes centros urbanos do país, supremo e manipulador, de acordo com os axiomas androcêntricos e metropolitanos. Corroborando com essa ideia, Araújo (2006) nos diz:

> a possibilidade de falar – e ser ouvida – ainda representa para a mulher algo novo na sociedade. O discurso da mulher, quando esta fala de sua própria situação, muitas vezes é recebido como uma espécie de reclamação constante. Para os fatos que apresentam a sociedade machista que a mulher precisa tolerar ainda hoje, sempre são apresentadas contestações ou justificativas. Diante disso, a mulher, que se encontra em uma situação incômoda, é aquela que impulsionará a derrubada dos preconceitos. A mulher, reconhecendo sua situação e das outras mulheres, é que poderá agir

> em prol das mudanças necessárias para o gênero feminino. (ARAÚJO, 2006, p. 13).

Pelo trecho que se apresenta, percebemos que na fala pode ser visto o impacto que sofre uma mulher quando de sua trajetória é obrigada a silenciar seus desejos, seus sonhos em nome da ordem vinda daquele que deveria ser companheiro, ser conforto na sua vida. Há que pensarmos ainda a dor do nordestino silenciado em São Paulo, quando se mistura nas diversas sensações, nos tropeços e humilhações recorrentes em nome de sua origem, de sua cor e porque não dizer de sua fala, que por vezes precisa calar, numa mistura de sentimentos - insegurança, confusão – medo.

Nestes termos, nos reportamos a cultura que segundo Hall (2003, p. 46) também está apreendida como "lugar onde as identidades são criadas, recriadas, modificadas e apresentadas", enquanto para Santos (2003, p. 18) "é o lugar de construção das lutas históricas, das relações sociais de dominação, de resistências às formas e conteúdos de dominações e subalternizações, de conciliações e acomodações com as dominações, típicas das operações humanas como lugar de relações de poder". E por completude, temos a colaboração de Geertz (2001, p. 32), "evoco cultura sempre compreendida como expressão plural e multifacetada, com a noção de um conjunto de textos; de produção material e simbólica".

Assim, há que se observar e discutir a relação que se pode construir na ligação dessas duas culturas, a nordestina e a sudestina que juntas por intermédio da migração, deveriam lutar para enlaçar desafios, repensar dificuldades e atingir conquistas que todos ganhariam com esse processo. Por consequência ainda teria a oportunidade de desconstruir a dominação tanto do machismo quanto da metropolitaniedade, possível inclusive advinda do ambiente domestico, por meio da ação feminina, de onde se tem forças suficientes para desfazer tamanha insensatez, e por fim alongar-se por todos os âmbitos públicos.

Contudo, há que se entender que transfigurar a sociedade necessitaria um encorajamento pessoal para expandir-se em maior abrangência, visto que a base familiar se concebe como *locus* privilegiado de onde e para aonde a soberania transgressora se move. Pois, ao que se sabe o sujeito é social sendo construído a partir das relações de subjetividades entre diferentes integrantes desta mesma sociedade, possuindo um forte, arrebatador e mesmo que fantasioso ímpeto, de quebrar com as amarras sociopolíticas ditadoras, exploradoras e opressoras.

No que tange a construção da imagem do homem na transposição da figura de macho, sabemos que historicamente fora dada a mulher pouca ou nenhuma permissão para falar, para

se achar na importância de mostrar alguma atuação de "feminilização" embora dividindo o mesmo ambiente familiar, social e cultural; pois os homens eram o topo, a soberania, e as mulheres configuravam-se apenas como números, quantidade, sem muita força política para as grandes tomadas de decisões que envolviam uma coletividade. Uma vez que, a mudança de que elas carecem está na educação, que assim como a personagem Rísia de Felinto (2004) conseguiu se emancipar através de seu desenvolvimento intelectual, as demais também poderão vitoriar sua liberdade, seja de gênero ou de qualquer natureza que lhe prenda a ignorância de um povo. Sobre a desigualdade homem/mulher, Araújo (2006) diz:

> Sabemos que a diferença sexual biológica acarreta marcas culturais e que, historicamente, suscitam desigualdades e hierarquias que não se modificam facilmente. Acreditamos que o que se passou com as mulheres nordestinas, tanto como migrantes, quanto em seus estados de origem, foi uma especificidade, na qual elas souberam aproveitar "brechas" manipulando uma determinada situação. Dessa forma, pensamos que a educação pode transformar esta realidade para que realmente haja mais igualdade de gênero e a "norma" ou "padrão" deixe de ser o homem ou o masculino. (ARAÚJO 2006, p. 21)

Portanto, compreendermos que a migrante nordestina, enquanto sujeito negro, pobre em São Paulo, sente presente uma angústia mediante relatos e experiências. Para esse fim, temos a literatura como competente instrumento de combate às desigualdades que corroem e infeccionam a conjuntura social, já que o texto literário pode ser um meio ou instrumento que nos possibilita desfazer a intolerância ou pelo menos enxergá-la.

No que se refere aos dois primeiros objetivos, admitimos que, trabalhar a temática "a mulher negra e a desterritorialização" com enfoque no texto literário no espaço da sala de aula, foi de todo exitoso, uma vez que, conseguimos integrar alunos com a leitura, a discussão, as atividades desenvolvidas e elaboradas anteriormente.

Para tanto, buscamos motivá-los a se aproximarem das leituras discutidas e relacioná-las com seu cotidiano mediante perguntas que os/as instigavam ao retorno do texto, o que os permitia passear por todo o texto e fazer ponte com sua própria realidade. De maneira que os alunos compreendessem as ideias, as possíveis hipóteses, explícitas ou implícitas e assim enxergassem de forma nítida a temática que se fazia presente em todos os momentos apresentados, possibilitando-o inferir e opinar a esse respeito.

Observando as falas dos/das estudantes foi possível percebermos que foi uma experiência inovadora e que deixou neles/nelas um jeito novo de ver o texto literário, de buscar se vê no outro e a partir desse novo modelo de aula, entender que a pluralidade

cultural pode transformar seres humanos distantes em criaturas próximas apenas pela leitura.

Durante quatro meses, trabalhamos textos literários (conto, poemas, crônicas e o romance), outras artes (músicas e vídeos) e textos teóricos que retratavam o partir do nordestino para terras do sudeste do país, São Paulo em particular, como meio de tentar melhorar de vida, retratando, sobretudo, a vida da mulher que, além de carregar consigo todos esses problemas (o ser migrante, ser mãe, ser mulher, ser nordestina) ainda necessitava conviver com um marido que a maltratava.

Nas discussões, os/as alunos/alunas expuseram suas opiniões, esclarecendo que muitos parentes que partiram não conseguiram voltar, pois, não se depararam com uma realidade igual a que sonharam, ao contrário, se deram conta de que o trabalho os tinha tornado escravos da metrópole que lhe sugara todos os desejos de melhorar, e agora continuavam num trabalho que os permitia apenas a sobrevivência e o desgaste emocional.

Deste modo, compreendemos que nossa pesquisa proporcionou a estes/estas educandos/as reflexões que contribuíram para sua formação humana, crítica e cidadã tornando-os capazes de entender como ocorre na prática a desterritorialização e qual o papel da mulher neste processo de se reafirmar num ambiente que não é o seu e sob estigmas que carrega por ser considerada frágil, “menor” ou desigual.

Ao trabalhar o terceiro objetivo, percebemos a importância de se planejar aulas que tragam o texto literário para perto do/da aluno/aluna na sua integralidade, pois isto lhe permitirá maior facilidade em compreender as ideias ali estabelecidas, sua relação com a temática a ser discutida, e oportunizará intimidade tal, que, este/esta aluno/aluna conseguirá enxergar novas maneiras de conectar o texto com seu cotidiano, e assim, dar significados outros que o liberte das amarras sociais.

Portanto, acreditamos que a temática que o professor deseja pode ser trabalhada na sala de aula a partir da leitura do texto literário. Para que esse intuito seja gerenciado com êxito carece da mediação de um/uma professor/professora comprometido/comprometida com que torne sua aula atrativa, estimulante, dialógica e que respeite o espaço do/da educando/educanda e vise sua produção enquanto sujeito capacitado de participar da formação que lhe é propiciada na sala de aula.

Em relação aos dois últimos objetivos, obtivemos plausível êxito, mediante a construção do respeito à diversidade de gênero em sala de aula a partir de um trabalho pautado no letramento literário, uma vez que desenvolvemos a leitura destes textos literários na sala de aula, sua recepção e abordagem discursiva e sua relação com o dia-a-dia

dos envolvidos neste processo de construir conhecimento. E por fim, para não deixar de apresentar a toda comunidade escolar tão brilhante projeto com a assinatura e o orgulho dos/das alunos/alunas desenvolvemos uma oficina literária sobre o modo como se negocia a produção do negro-migrante nos grandes centros urbanos do Brasil, São Paulo em particular.

Esta oficina foi promovida pelos próprios alunos mostrando aos demais da escola como puderam compreender a trajetória da mulher enquanto sujeito que junto a sua família se desloca a terras distantes e desconhecidas em busca de melhorias de vida e por vezes se vê obrigada a silenciar sua identidade em favor de uma sociedade que só enxerga sua cor, seu gênero e seu sotaque, pois não a reconhecem como ser construtor de cultura. Foi possível ainda, mostrar que devemos nos impor mais e afirmar que podemos mais, que temos o direito de sermos vistos além da infinita posição de servil.

Tivemos, portanto, a certeza de que nossa pesquisa atingiu sua meta maior, que foi a de levar conhecimento aqueles/aquelas alunos/alunas proporcionando rever a literatura como fonte de estudo que promove mudanças humanizadoras na vida intelectual e social de cada indivíduo que se propõe a buscá-la. E desta forma, percebemos que assim como outras realizações e práticas humanas, a migração também contempla aspectos de contradição materialmente identificados pela saída, pela chegada e pelo retorno, enfatizando exemplos acompanhados não apenas pelas circunstâncias impositivas, o que ocorre na maioria dos casos.

Tendo em vista essas discussões, acreditamos na relevância da nossa pesquisa, a qual nos possibilitou mostrar que a vivência, a relação cultural de um povo e sua motivação pessoal enquanto sujeito carregado de histórias e memórias influencia muito na construção de indivíduo que este pode vir a se tornar. Desta forma temos a certeza de nunca se completar ou dar um ponto final a qualquer estudo, pois este sempre terá um caráter inacabado do conhecimento, que possibilitará a busca constante pelo saber. Igualmente, cremos que a partir das nossas inquietações, teremos novas dúvidas para gerarmos futuras pesquisas.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz. O preconceito contra o nordestino. In: _____. **Preconceito contra a origem geográfica do lugar**: as fronteiras da discórdia. São Paulo: Cortez, 2007. p. 89-129.

ARAÚJO, Adriana de Fátima Barbosa. ***Migrantes nordestinos na literatura brasileira.*** 2006. 182 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Letras – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

BAILEY, Cristina Ferreira-Pinto. **O corpo e a voz da mulher brasileira na sua literatura:** o discurso erótico de Márcia Denser. *Revista discente do Centro de Estudos Linguísticos e Literários da Universidade Federal de Ouro Preto*, n. 00, 2010, p. 17-26. Disponível em: <htextotraduzidoF://www.ichs.ufop.br/cell/revista/pdf/modelo_1_cell_n_0_2010.pdf>. Acesso em: 15 Abril. 2017.

BAKHTIN, Mikhail. A estilística contemporânea e o romance. In: _____. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. São Paulo: UNESP/ HUCITEC, 2010ª.

BAUMAN, Zygmund. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (PCN's). Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96.** Brasília : 1996.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 2000

BOURDIEU, Pierre. **A Capital Social**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A, 1980.

BOURDIEU, Pierre. **O poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A, 1989.

CANDIDO, Antônio. **Textos e intervenção**. 34ª ed. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia**: a história entre certezas e inquietude. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 2002.

_____. A nova história cultural existe? In: LOPES, Antonio Herculano; VELLOSO, Monica Pimenta; PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e Linguagens**: texto, imagem, oralidade e representações. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006. p. 29-44.

CHIZZOTTI, A. **Metodologia do ensino superior: o ensino com pesquisa.** In: CASTANHO, S; CASTANHO, M. E. (org). Temas e textos em metodologia do ensino superior. Campinas: Papirus, 2001, p. 103-112.

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

COMPAGNON, Antoine. **O Demônio da Teoria: Literatura e senso comum**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2010.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário.** São Paulo: Contexto, 2014.

COSTA, Rogério Haesbaert. **O mito da desterritorialização***:* do "fim dos territórios" à multititerritorialidade. 3 Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

DALCASTAGNÉ, R. **Uma voz ao sol: representação e legitimidade na narrativa brasileira contemporânea**. In: *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*. Brasília: 2033-77, 2002.

DELEUZE, Gilles e Félix Guattari. 2004. **O Anti-Édipo — Capitalismo e Esquizofrenia 1**. Traduzido por Joana Moraes Varela e Manuel Maria Carrilho. Lisboa: Assírio e Alvim.

DELEUZE, Gilles e Félix Guattari. 2007. **Mil Planaltos — Capitalismo e Esquizofrenia 2.** Traduzido por Rafael Godinho. Lisboa: Assírio e Alvim.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Kafka*: **Por uma literatura menor**. Assírio & Alvim, 2003.

FELINTO, M. ***As mulheres de Tijucopapo*.** 3ª. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004. 188 p.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GERALDI, João Wanderley. **Prática da leitura na escola**. In: GERALDI, J. Wanderley. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Anglo, 2012. p. 88-103.

Gil, Antonio Carlos, **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antonio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008

GLISSANT, Édouard. **Introdução a uma poética da diversidade**. Trad. Enilce do Carmo Albergaria Rocha. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005. Tradução de: **Introduction à une poétique du divers**. (Col. Cultura, 1)

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre o currículo do Ensino Fundamental.** Ministério da Educação, Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2007.

GUATTARI, E e ROLNIK, S. 1996 *Micropolítica: cartografias do desejo.* Petrópolis: Vozes.
HAESBAERT R. **O mito da desterritorialização e as "regiões-sede"**. 5 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Trad. Adelaine La Guardia Resende et alii. Belo Horizonte: Ed. UFMG, Brasilia: UNESCO, 2005.

ISER, Wolfgang. Atos de fingir. In: _____. **O fictício e o imaginário**: perspectivas de uma antropologia literária. Tradução: Johannes Kretschmer. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1996.

ISER, W. **A interação do texto com o leitor**. In: LIMA, L.C. (Org). A literatura e o leitor: textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979.

JACOMEL, Mirele Carolina Werneque. ***Na contramão da ordem vigente*: a mulher no contexto da ditadura militar em tropical sol da liberdade**, de Ana Maria Machado. Maringá, 2008.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Ática, 1994.

JAUSS, Hans Robert. **A literatura e o leitor: textos da estética da recepção**. Coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LEITE, Ligia Chiappini Moraes. **O foco narrativo (ou A polêmica em torno da ilusão)**. São Paulo: ática, 1985.

MIGNOLO, W. **Teorizar a traves de fronteras culturales**. Em: Revista de Crítica Literaria Latinoamericana, Ano 17, n.33. CELACP. 1991.

MOITA Lopes, **L. P. Identidades Fragmentadas: A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula.** campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

NASCIF, Rose Mary Abrão. **Transculturação e poder em Zoé Valdés e Marilene Felinto: o pluralismo na construção identitária latino-americana** / Rose Mary Abrão Nascif. – 2008.

PROENÇA FILHO, Domício. **A trajetória do negro na literatura brasileira.** Estudos Avançados, v. 18, n. 50, São Paulo, jan./abr. 2004. Disponível em: . Acesso em: 27 set. 2015.

QUADROS, Waldir. **Gênero e raça na desigualdade social brasileira recente**. Estudos Avançados, São Paulo, v. 18, n. 50, 2004.

RAMPAZZO, S. E; CORREA, F. Z. M. **Desmitificando a metodologia científica: guia prático para a produção de trabalhos acadêmicos**. São Paulo: Habilis, 2008.

ROUXEL, A. **Aspectos metodológicos do ensino de literatura**. In: Dalvi, M. A.; Rezende, N. L.; Jover-Faleiros, R. (org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

SANTOS, Carmen Sevilla Gonçalves. ***As Mulheres de Tijucopapo* e *A Hora da Estrela*: os entre-lugares onde Rísia e Macabéa (não) se encontram**. *Revista Investigações* – Teoria da Literatura, v. 18, n. 1, p. 151-171, jan. 2005.

SCHMIDT, Simone Pereira. **Cravo, canela, bala e favela.** *Revista Estudos Feministas* [online], v. 17, n. 3, p. 799-817, 2009. Disponível em: <htexto traduzidoF:// www.scielo.br/pdf/ref/v17n3/v17n3a10.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2010.

SILVA, Alexsandra Maria Ferreira da. **Gênero, classe e etnia em As mulheres de Tijucopapo**. Dissertação (Mestrado em Literatura) – Departamento de Teoria Literária e Literaturas, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

SILVA, Maria Emilia Martins da. **Experiência de um lirismo agreste: o relato da identidade feminina em As mulheres de Tijucopapo, de Marilene Felinto**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

SILVA Jr., Hélio**. Crônica da culpa anunciada**. In: OLIVEIRA, Dijaci Davi de; GERARDES, Elen Cristina; LIMA, Ricardo Barbosa de; SANTOS, Sales Augusto dos. (Orgs.). A cor do 113 medo: homicídios e relações raciais no Brasil. Brasília: Editora da UnB; Goiânia: Editora da UFG, 1998.

UNESCO. Declaração universal sobre diversidade cultural. 2001. Disponível em http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf. Acesso em 6/11/2012.

VIANA, M.J.B. **Novas abordagens da escolarização das camadas populares: uma revisão de estudos recentes acerca de trajetórias escolares de sucesso**. Vertentes, São João del-Rei, UFSJ, n. 7, p. 82-93, 1997.

VIEIRA, Solange Kate Araújo. ***As mulheres de Tijucopapo*: a escrita da dor.** *Revista de Letras*, v. 1-2, n. 23, jan/dez, 2001.

XAVIER, Elódia. **O corpo a corpo na literatura brasileira: a representação do corpo nas narrativas de autoria feminina**. In: BRANDÃO, Izabel; MUZART, Zahidé (Org.) *Refazendo nós*. Florianópolis: Mulheres, 2003.

WANDERLEY, Márcia Cavendish. **Controvérsias sobre mestiçagem no Brasil em Marilene Felinto.** ***Terceira margem***. Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Literatura. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Letras e Artes, Faculdadede Letras, Pós-Graduação, Ano XIII, n. 20, jan-jul, 2009.

WOOLF, Virginia. ***Um teto todo seu***. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1982.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11 ed. São Paulo: Global, 2003.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA OS/AS ALUNOS/AS DO 9º A

UEPB

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL

Questionário para os/as alunos/alunas

Escola: E.M.E. Fundamental João de Fontes Rangel
Modalidade de Ensino: Fundamental II
Série: 9º Ano Turno: Manhã
Idade: _____ Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

I. PERFIL SOCIOECONÔMICO

1.Como você se considera?

( ) branco/a ( ) negro/a ( ) pardo/a ( ) indígena ( ) amarelo/a

2. Seus pais ou responsáveis estudaram até que série? (Caso nunca tenham estudado, deixe a questão em branco).

3. Onde e com quem você mora?

4. A casa onde você mora é: ( ) própria ( ) alugada

5. Quantas pessoas moram com você? _____

6. Qual é a renda total de sua família? _____

7. Em sua família, há incentivos para você estudar? Quem mais o/a incentiva a prosseguir os estudos?

8. Seus pais ou responsáveis costumam ler? ( ) sim ( ) não ( ) as vezes ( ) nunca

9.Você tem computador e internet? Caso tenha, para que você os utiliza?

II. SOBRE SEU COTIDIANO DENTRO DA ESCOLA

1. Você prefere passar boa parte de seu tempo fora ou dentro da escola? Por quê?
2. Você se sente respeitado/a na escola em que você estuda? Explique.
3. Você gosta das aulas de Língua Portuguesa? Explique.
4. O/a professor/a usa livro didático? Você gosta do livro utilizado por ele/a? Explique.
5. Que outros materiais o/a professor/a utiliza nas aulas dele/a com sua turma? Você gosta desses materiais?

III. SOBRE ESTÁ FORA DA ESCOLA

1. O que você costuma fazer quando não está na escola?

2. Que tipo de atividades você realiza quando está fora da escola?

3. Você prefere está dentro ou fora da escola? Justifique.

4. Você costuma visitar a biblioteca municipal? Por quê?

5. Você tem o hábito de ler quando não está escola? Se sim, o quê?

6. Qual seu passatempo preferido?

IV. SOBRE A PRÁTICA DE LEITURA

1. Você costuma ler? ( ) Sim ( ) Não ( ) Apenas na escola

2. O que costuma ler?

3. Qual o seu ambiente de leitura favorito?

4. Você escolhe o que quer ler ou alguém orienta as suas escolhas de leitura? Explique.

5. Na sua escola, você gosta dos materiais que lhe são dados para leitura? Por quê?

6. O/a professor/a costuma ler em sala? Se sim, como ele/ela faz essa leitura?

7. Sua escola dispõe de biblioteca ou sala de leitura? Como é esse ambiente?

8. Você costuma frequentar esse espaço? Em que momentos?

V. SOBRE A LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO:

1. O/a seu/a professor/a costuma trabalhar com textos literários:
( ) Frequentemente ( ) Poucas vezes ( ) Nunca

2. Quais os gêneros da esfera literária você já leu?

( ) Romance
( ) Poema
( ) Conto
( ) Novela
( ) Crônica
( ) Peça teatral
( ) Fábula
( ) Cordel
( ) Outro _____

3. Das histórias que costuma ler, qual/is a/s sensação/sentimentos que o texto literário provoca em você?

( ) Alegria
( ) Tristeza
( ) Esperança
( ) Amor
( ) Raiva
( ) Reflexão

( ) Dor
( ) Impossibilidade
( ) Outro _____

4. Para você, há importância em ler textos literários? Por quê?

5. Ao selecionar um texto literário para ler, quais elementos abaixo você leva em consideração?

( ) Conteúdo/história
( ) Tema
( ) Autor
( ) Escrita
( ) Letra e fonte
( ) Imagens
( ) Capa
( ) Outro _____

6. Com base nos textos literários que você já leu ou ouviu, como você percebe as personagens femininas e negras nas histórias?

Etnia:
( ) Branco ( ) Negro ( ) Indígena ( ) Outro _____

Moradia(lugar onde estas personagens residem):
( ) Centro da cidade ( ) Periferias ( ) Moradores de rua ( ) Outro _____

Classe social a que pertencem as personagens das histórias lidas:
( ) Classe alta ( ) Classe média ( ) Pobres ( ) Mendigos, moradores de rua

7. Você já leu textos de autores negros?
( ) Sim ( ) Não ( ) Não lembro dos autores das obras que leio.

8. Você já leu histórias com personagens negros?
( ) Sim ( ) Não ( ) Não lembro

8.1 Caso sim, faça um breve comentário acerca desses personagens.

_____
_____
_____
_____
_____

APÊNDICE B – SEQUÊNCIA DIDÁTICA – PRODUTO FINAL PARA O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Universidade Estadual da Paraíba
Programa de Pós-graduação em Formação de Professores Mestrado Profissional
Professor-orientador: Dr. Luciano Barbosa Justino
Professora-mestranda: Risolene Joana Alves
Intervenção

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

DADOS GERAIS

Público

Alunos do 9º ano do ensino fundamental da E.M.E.F. João de Fontes Rangel.

Espaço

Sala de aula.

Duração

16 aulas, cada qual com 45 minutos.

Tema

A migrante negra nordestina nas grandes cidades do Brasil, São Paulo em particular.

Objetivos

Objetivo geral:

Ler textos literários com a temática "mulheres negras e nordestinos em trânsito" (desterritorialização-reterritorialização) com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, a fim de oferecer-lhes uma educação democrática voltada a sua realidade e ao direito de fomentar os melhores espaços na sociedade.

Objetivos específicos:

- Refletir sobre as experiências vividas na família e na sociedade mediante a necessidade da migração, fazendo menção entre os textos literários e à própria vida dos/as alunos/as e ao dentro do contexto sócio-histórico-cultural em que se encontram inseridos/as.
- Expressar oralmente e/ou por escrito suas opiniões e os conhecimentos prévios acerca do tema da mulher negra e diáspora/desterritorialização.
- Fomentar uma reflexão sobre a importância da leitura de textos literários de temáticas reais, na sala de aula, no processo de ensino-aprendizagem e de humanização dos discentes;

- Criar situações concretas de interpretação (produção de cartazes, de banner, de texto escrito, de vídeos etc.) em que possam ser expostos os pontos de vista dos/as alunos/as sobre a temática em questão;
- Contribuir para a formação humana dos/as alunos/as, o crescimento pessoal e colaborar com o desenvolvimento sociocultural, para que valorizem suas marcas históricas e não se permitam diminuir enquanto sujeitos da minoria.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Primeiro encontro (uma aula – 45 minutos)

CONTEÚDO: Quem parte leva saudades, quem fica põe-se a chorar.

OBJETIVO: Motivar os alunos ao reconhecimento da temática em questão a partir de uma dinâmica com placas de pessoas viajando (indo e vindo).

Disporemos várias placas com nomes/imagens de frases e palavras que indicam migração de nordestinos para São Paulo, lugares onde estes habitam como também trabalhos por eles desenvolvidos etc, para que possam levá-los/as a refletir sobre mulher negra e diáspora, bem como já conduzi-los/as à leitura dos textos literários que trabalharemos nas próximas aulas. Em seguida pedir que cada um fale a respeito do que entendeu.

Logo após, pediremos que cada aluno coloque em um papel o nome de alguém que ele conhece e foi morar em outro lugar e depositá-lo em uma caixa previamente produzida para esse fim. Logo após um aluno receberá um anel que passará de mão em mão ao som de uma música, quando a música parar aquele em quem o anel parou deve ir até a caixinha, retirar um papel, ler e dizer se conhece a pessoa de quem fala o papel e acrescentar um motivo a sua partida, mesmo que hipotético. (45 minutos).

Segundo encontro (três aulas – 1hora e 35 minutos)

CONTEÚDO: Negritude e Diáspora em "As mulheres de Tijucopapo", de Marilene Felinto.

OBJETIVO: Estimular a leitura da narrativa do romance, bem como promover uma reflexão acerca da relação nordestino/migrante/sudeste, mulher negra e diáspora.

PROCEDIMENTOS:
Ler, discutir e analisar o capítulo 02 do romance "As mulheres de Tijucopapo", de Marilene Felinto. (1h e 35 minutos)

Inicialmente, fizemos a leitura oral, no entanto o mesmo já havia sido lido em casa, assim afirmaram os/as alunos/as. De início, a professora pedirá que os/as alunos/as, em voz alta, leiam o capítulo e, no momento em que se menciona a questão da migração, daremos uma pausa, a fim de levantarmos hipóteses sobre o desenvolvimento da história. Para tanto, serão feitas perguntas como:
a) O que levou a personagem a ir embora?
b) Como a Rísia caracteriza sua mãe?
c) Qual a relação da personagem com o pai? E com sua mãe?

d) Como se chama a violência sofrida por Rísia e sua mãe dentro de casa?

Além dessas perguntas, questões relacionadas à interpretação também serão realizadas nesse momento. Pediremos que os alunos leiam todo o capítulo e assim teremos possibilidade de fazermos com que eles reflitam sobre o capitulo e as questões propostas, de modo que possam ir levantando elementos para uma interpretação possível do romance e faça uma relação com a temática.

Em seguida, pediremos que os/as alunos/as respondam às questões:

> a) Notamos, nessa passagem (capítulo 02, p.24), uma descrição da personagem Rísia. Qual a intenção do narrador em fazer toda essa descrição?
> b) Por que o narrador afirma que "é fraca, fina e frágil"?
> c) Releia o trecho do segundo parágrafo deste mesmo capitulo e responda ao que se pede:
> Como você interpreta a seguinte passagem: "mas se eu fosse homem ou se o permitissem as mulheres eu iria à guerra"?
> e) Por que o narrador afirma que sempre quando estava com Frederico seu pensamento sempre se elevavam?

Na mesma aula, continuaremos a leitura do capítulo e, após seu término, surgirão as seguintes perguntas:

> a) Gostaram do capítulo? Por quê?
> b) As hipóteses que vocês levantaram no início da aula se confirmaram após a leitura dessa primeira parte? Se sim, ratifiquem isso através de trechos do capítulo.
> c) Do que o capítulo lido trata?
> d) O capítulo lido lembra alguma história que vocês conhecem?

Em seguida, refletiremos sobre as questões que envolvem a personagem principal do romance, focando nos elementos que representam a relação de migração com o gênero da mesma e sua conturbada relação afetivo-familiar.

Terceiro encontro (duas aulas – 90 minutos)

CONTEÚDO: A Literatura negra migrante como formação de leitores.

OBJETIVO: Produzir uma atividade escrita a partir do capítulo 02 do romance de Marilene Felinto, bem como refletir sobre a diversidade de gênero e a desterritorialização.

PROCEDIMENTOS:
Retomar ao capítulo lido, relembrando a estória desse texto. (30 minutos)

Os/as alunas/as, nesse momento, já puderam ler mais alguns capítulos do romance em casa. Com isso, pediremos que escrevam um relato a respeito de como teria sido a infância da personagem Rísia na cidade de Tijucopapo e, após isso, socializem o que escreveram para a turma. No fim, o docente fará as seguintes perguntas:

> a) Você gostou da escrita de algum colega?
> b) O que ele escreveu é igual ou diferente do que você escreveu? Aponte.

c) Quais os pontos demonstrados por você ou seus colegas que você gostaria que fossem uma realidade para a vida a narradora?

Em seguida, questionaremos os alunos se alguma vez já leram um texto cuja temática se assemelhasse à dos capítulos lidos. Assim, para aprofundarmos um pouco mais nessa temática, perguntas surgirão nesse momento:

a) O que vocês entendem por negritude e migração?
b) Vocês conhecem alguma família de migrante cuja mãe/pai seja negra/o?
c) Em caso de afirmação qual sua relação com eles?
d) Vocês conhecem alguma história parecida com a da personagem do romance (capítulos) lido?
e) Você indicaria a leitura desse romance a alguém? A quem e por quê?
f) Você concorda ou não que uma família de migrantes negros nordestinos sofre preconceito?
g) Você acredita que nossa sociedade é preconceituosa? Por que isso acontece? E o que é preconceito?

Nesse momento, podemos abrir uma roda de discussão, de modo que haja uma maior reflexão sobre a temática em questão.
Ainda, como atividade de casa, a professora pedirá que os/as alunos/as leiam o texto "literatura negra e a desterritorialização", de Cuti (2010) e façam apontamentos, no caderno, das principais ideias desse texto, para que os discentes tenham um contato com outro material teórico que trate sobre a temática em estudo.

Quarto encontro (3 aulas – 1h e 35 minutos)

CONTEÚDO: A literatura negra e a desterritorialização segundo Cuti (2010)

OBJETIVO: Discutir sobre a representação da migrante nordestina negra nas grandes capitais do Brasil, São Paulo em particular tomando como base a literatura brasileira a partir do texto de Cuti (2010)

PROCEDIMENTOS:

A professora perguntará aos/às alunos se eles/elas leram o texto da aula passada e olhará os apontamentos feitos pelos/as discentes. Ela perguntará sobre o que o texto de Cuti (2010) aborda e pedirá que os alunos citem trechos do texto que comprovem sua afirmação, ainda será solicitado que façam uma relação com o romance lido, mencionando a temática abordada. Para isso, dentro de uma aula, nos deteremos a leitura de pontos estratégicos desse texto, a fim de que possa garantir aos/às alunos/as um maior conhecimento de obras literárias sobre a temática em estudo. Assim, algumas perguntas, nessa aula, serão feitas com o propósito de instigar uma leitura mais pontual do texto:

a) Sobre o que o texto trata?
b) No texto é relacionado à mulher algum aspecto de inferioridade por seu gênero, pela posição de classe? Cite-o justificando.
c) De acordo com o texto, na página 68, como o homem nordestino é visto pela sociedade sudestina e qual o papel que ele ocupa em suas cidades?
d) É visível no texto de CUTI a questão da desterritorialização e do migrante nordestino? Explique.

Quinto encontro (3 aulas – 1h e 35 minutos)

CONTEÚDO: Da infância a vida adulta – relatos de experiência.

OBJETIVO: Refletir acerca da vida da personagem narradora a partir de capítulos lidos.

PROCEDIMENTOS:
Ler, discutir e analisar os capítulos que remetem ao relato da vida infantil da personagem e quais acontecimentos se assemelham com a realidade dos/das discentes.

A fim de aproximar a obra com a realidade dos/as discentes voltaremos à leitura, desta vez do capítulo 03, o qual faz um relato pessoal da infância de Rísia, a personagem protagonista. Assim, os indagamos:

> a)O capítulo lido lembrava alguma história que vocês conhecem? Relate.
> b) você consegue identificar os problemas pelos quais a personagem passa? Saberia dizer se eles são reais, ocorrem mesmo ou se são apenas ficcionais?
> c) Os relatos da personagem sobre a vida escolar mostram o quão é difícil para alguém de sotaque diferente ser aceito em grupos ditos "superiores". Como vocês agiriam no lugar da personagem em relação ao sotaque? Negariam? Não negariam? Explique.

Sexto encontro (duas aulas – 90 minutos)

CONTEÚDO: Diálogo entre o texto teórico e o romance

OBJETIVO: Refletir sobre a relação texto-leitor, bem como sobre a importância de ser impor como cidadão não se deixando levar por fazer parte de uma minoria excludente da sociedade. Fazendo o leitor compreender que pode modificar o seu olhar sobre tudo o que lhe rodeia, inclusive seus pensamentos.

Procedimentos:
Discussão de um texto teórico sobre desterritorialização e reterritorialização de Onuma (2012) Uma reflexão sobre a noção de desterritorialização identitária e suas implicações para políticas de acolhida de refugiados. (30 minutos)
No primeiro momento, a professora retomará o que foi feito até agora nas aulas anteriores, evidenciando aos/às alunos/as que os textos lidos falam de maneira contundente de mulheres/famílias negras do interior do nordeste migradas para o sudeste do país, ou seja, mulheres negras e diáspora com foco no romance que trata da mesma temática "As mulheres de Tijucopapo" de Marilene Felinto. Indagaremos sobre os textos que lemos nas aulas anteriores:

> a) Vocês lembram os textos lidos anteriormente? Cite-os.
> b) Vocês gostaram dos textos lidos até o momento? Justifique.
> c) Você se sentiu representado em algum dos textos lidos? Exemplifique.
> d) Qual o assunto/temática tratado pelos textos lidos?
> e) Vocês sabem o que significa as palavras desterritorialização/reterritorialização?
> f) O que é diversidade de gênero?

Por fim, será exibido um documentário intitulado: Migrants na cidade de São Paulo (10min 56 seg). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-KoLmptZtpk

A professora, após a exibição do vídeo, perguntará aos alunos se gostaram desse documentário e se se identificaram com alguma passagem. Para uma melhor apreensão ela fará as seguintes perguntas de modo a incentivar ao debate:

> a)Segundo o documentário todos os nordestinos partem de suas terras em busca de emprego. Voce concorda com essa afirmativa? Justifique.
> b)O vídeo mostra pessoas que saíram do nordeste para São Paulo em busca de melhores condições de vida. Em sua opinião, elas conseguirão ter boa vida lá? Por quê?
> c)Num dado momento do documentário aparece a seguinte fala: "Nordestinos são a causa das favelas das cidades do sudeste/eles são nossa miséria". Qual sua opinião sobre isso?

Após a exibição e discussão do vídeo a partir das questões acima, prosseguiremos com a aula a fim de:
Produzir um vídeo no qual os alunos representarão em sala de aula, o movimento migratório, relatando inclusive passagens do romance como texto norteador. (30 minutos)
Produzir cartazes que abordem a temática migração, nordestino e mulher negra (30 minutos)

Sétimo encontro (2 aulas – 90 minutos)

CONTEÚDO: A representação da mulher negra migrante na escola

OBJETIVO: Discutir sobre a representação da mulher negra migrante na literatura brasileira a partir do texto de Júlia Almeida (1999).

PROCEDIMENTOS:
Faremos uma apresentação, uma oficina literária, na qual os alunos/as apresentarão todas as suas produções, desde relatos, contos, vídeos e demais produções com duração de duas aulas. Essa apresentação no pátio da escola para toda a comunidade escolar.

Oitavo encontro (4 aulas – 180 minutos)

CONTEÚDO: Romance: o gênero que engloba todos os gêneros

OBJETIVO: Discutir e analisar a presença de outros gêneros dentro do gênero romance.

PROCEDIMENTOS:
Identificar junto aos alunos/as os diversos gêneros textuais que englobam o romance de Felinto, logo após, fazer uma análise geral de cada um percebendo, sobretudo, sua relação com a obra. Sempre instigando aos discentes com perguntas motivadoras de modo a ajuda-los na sua interpretação mediante leitura e comparação com o corpus da pesquisa.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de Português Encontro & Interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

CANDIDO, Antônio. **Textos e intervenção**. 34ª ed. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.

FIORIN, José Luiz, SAVIOLI, Francisco Platão. *Lições de Texto: leitura e redação.* São Paulo: Ática, 2004.

_____ . *Para entender o texto, leitura e redação.* São Paulo: Ática, 2005.

SANTOS*, Alline Silva. Mulheres livres da violência e do preconceito.* Jornal Mundo Jovem. Porto Alegre, v. 47, n.394, p.8, mar.2009.

ORLANDI, Eni Pulcinelli Orlandi. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 1996

SANT'ANA, Ilza Martins. *Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos.* Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

ANEXOS

ANEXO A: TEXTOS LITERÁRIOS TRABALHADOS DURANTE NOSSA INTERVENÇÃO

Uma reflexão sobre a noção de *desterritorialização identitária* e suas implicações para políticas de acolhida de refugiados

Autoria: Fernanda Mitsue Soares Onuma, Maria Ceci Araújo Misoczky

Resumo

A prevalência de categorias como *desterritorialização identitária* (WARNER, 1999) no tratamento do tema dos refugiados pode trazer consequências adversas à formulação de políticas públicas dirigidas a estas pessoas. Esta categoria pode ser usada para justificar práticas hostis que fomentem o preconceito contra os estrangeiros (KIBREAB, 1999). Em lugar de privilegiar a desterritorialização, sugerimos o conceito de multiterritorialidade proposto por Haesbaert (2004; 2005), que propõe a vivência concomitante de diferentes territórios. Argumentamos que a reflexão com base em conceitos como os de território, espaço e lugar pode evitar a gênese de práticas e políticas lesivas aos direitos dos refugiados no Brasil.

Introdução

Este ensaio parte de um desconforto com a prevalência de algumas categorias que, no tratamento do tema refugiados podem ter consequências adversas na formulação de políticas públicas dirigidas a estes grupos sociais. Este desconforto conduziu a uma problematização da categoria *desterritorialização identitária* (WARNER, 1999) a partir de uma abordagem que recorre a formulações de autores vinculados à Geografia. Argumentamos que a reflexão com base em conceitos como os de território, espaço e lugar pode evitar que apoiemos práticas e políticas lesivas aos direitos dos refugiados no Brasil.

Como Kibreab (1999) indica, a noção de *desterritorialização identitária* (WARNER, 1999) e a decorrente indicação de que é preciso reforçar a ligação identitária dos refugiados com seus países de origem pode ser usada para justificar práticas hostis ou nacionalismos exacerbados que fomentem o preconceito contra os estrangeiros. Em lugar de privilegiar a desterritorialização, apresentamos o conceito de multiterritorialidade proposto por Haesbaert (2004; 2005) como uma alternativa de enfoque para os estudos e políticas públicas de acolhida aos refugiados, em virtude do conceito propor a vivência concomitante de diferentes territórios.

Este ensaio encontra-se estruturado da seguinte forma: a apresentação dos conceitos fundamentais da Geografia, necessários para a discussão de Haesbaert (2004; 2005) sobre multiterritorialidade, feita na sequência; a reflexão crítica sobre noção de *desterritorialização identitária* criada por Kibreab (1999) a partir do artigo de Warner (1994) e que fora, posteriormente, reforçada por Warner (1999) em diálogo com as indicações de Kibreab (1999) sobre os perigos que este conceito pode representar no processo de elaboração de políticas públicas de acolhida aos refugiados, propondo a inclusão do conceito de multiterritorialidade, elaborado por Haesbaert (2004; 2005), e defendendo sua propriedade para a concepção de políticas de acolhimento a estrangeiros.

Introduzindo conceitos

Antes de refletir sobre as noções de *desterritorialização identitária* e *multiterritorialidade* é preciso ter clareza sobre as proposições teóricas relativas à produção do espaço e do território que fundamentarão esta reflexão. Para Lefebvre (1991), a produção do **espaço** possui um papel operacional ou instrumental, é conhecimento e ação, no modo de produção capitalista.

Segundo o autor, o espaço é usado pela hegemonia para o estabelecimento das bases de um sistema delineando a sua lógica com a ajuda de expertise técnica e conhecimento. Na prática

social do capitalismo, as representações do espaço servem para a manipulação dos espaços representacionais. "O espaço (social) é um produto (social)", ou seja, não é distinguível do espaço mental e do espaço físico, sendo o seu caráter social ligado ao fato de que "toda sociedade e, assim, todo modo de produção e seus variantes, produz um espaço, qual seja, o seu próprio espaço" (LEFEBVRE, 1991, p. 31).

O espaço é produzido, ele não é uma ideia a priori. Para Lefebvre (2008), a abstração teórica já se encontra no concreto, no real. O espaço concreto já traz consigo a teoria do espaço e o espaço teórico. Logo, o espaço é a objetivação do social e, por conseguinte, do mental. O espaço não é ponto de partida nem produto; é um intermediário, um instrumento político intencionalmente manipulado, ainda que esta intenção fique camuflada sob a forma das coerências aparentes da figura espacial. A partir da fórmula trinitária (dialética entre capital, trabalho e terra) proposta por Marx (1971), Lefebvre (2008) aponta que há três elementos que, embora unidos na sociedade em ato, são apresentados como separados, a saber: o capital e lucro da burguesia, a propriedade do solo com suas rendas múltiplas (advindas, por exemplo, da água, do subsolo, do solo edificado), e o trabalho assalariado.

Esta separação, de acordo com Lefebvre (2008), é ilusória, visto que os três elementos se articulam formando uma unidade dialética. A separação ilusória tem por objetivo fazer com que cada grupo pareça receber certa parte do rendimento global da sociedade. Esta cisão é, simultaneamente, verdadeira e falsa, uma vez que os elementos separados aparecem como fontes distintas da produção e da riqueza, mas apenas a ação comum produz esta riqueza.

Buscando superar esta ilusão, Lefebvre (2008, p. 35-37) formula quatro hipóteses para a interpretação do espaço: (1) o espaço seria "uma forma pura", transparente e inteligível que "articula o social e o mental, o teórico e o prático, o ideal e o real", podendo ser imediatamente compreendido sem considerar a ideologia ou outros elementos intangíveis; (2) o espaço "é um produto da sociedade, constatável e dependente, antes de tudo, da constatação, portanto, da descrição empírica antes de qualquer teorização"; (3) mediando a primeira (mental, geométrica e social) e a segunda (produto social) hipótese haveria uma situação intermediária segundo a qual o espaço seria "um instrumento político intencionalmente manipulado", ainda que esta intenção possa ser dissimulada sob aparentes coerências da figura espacial; (4) incorporando a terceira hipótese, mas indo além e modificando-a, "o espaço estaria essencialmente ligado à reprodução das relações (sociais) de produção".

Haesbaert (2004; 2005) incorpora as formulações de Lefebvre (1991; 2008) no que se refere ao poder no sentido de dominação (como propriedade ou possessão, característico do espaço na sociedade capitalista), bem como em termos de apropriação (que tem início pela apropriação da natureza, em si). No entanto, Haesbaert (2004; 2005) destaca que, conquanto Lefebvre se refira a espaço e não a **território**, não trata do espaço em sentido genérico, nem do espaço natural, mas de um espaço socialmente construído, um "espaço-processo".

Qual é, então, a relação entre os conceitos de espaço e território? Estes são considerados, no senso comum, como sinônimos que se referem a recortes do espaço físico. Como observa Souza (2009, p. 62), o conceito de território é, ainda, confundido com um recorte específico, o do Estado nação, que é o território nacional ou território pátrio. Em decorrência, historicamente, o uso do conceito de território está ligado a uma fonte de poder específica, dificultando a distinção do uso da palavra de "necessidades ideológicas específicas vinculadas à legitimação dessa fonte de poder".

Elaborando sobre a distinção entre espaço e território, Saquet (2009, p. 76) considera que, embora exista uma relação de unidade entre os conceitos, estes correspondem "a dois níveis e processos sócio-espaciais distintos de nossa vida cotidiana e a dois conceitos diferentes do pensamento científico". Para Souza (2009, p. 59), o território "é fundamentalmente um espaço definido e delimitado por e a partir das relações de poder". Nesse sentido, o que define um território é a dimensão política. Haesbaert (2004; 2005)

explica que a diferença entre a noção de espaço social em Lefebvre (19991; 2008) e a de território reside em que o espaço social se refere a uma forma difusa suscetível de ser trabalhada de modo genérico, já para falar de território é necessário identificar os sujeitos que efetivamente exercem poder e, portanto, produzem e controlam estes espaços.

Complementando, para Saquet (2009, p. 74) "o espaço está no tempo e o tempo está no espaço", no sentido de que nos estudos geográficos, ora se evidenciam fases ou períodos, ora situações, relações sociais, sejam estas políticas, culturais, ou econômicas, ou, ainda, políticas especializadas, regionalizadas ou territorializadas. O espaço é "indispensável para a apropriação e produção do território" (Saquet, 2009, p. 90 e 92); e o território consiste de "produto social e condição", do conteúdo das formas e das relações materiais e imateriais, do movimento, ele corresponde à dominação e apropriação (também material e imaterial).

O território jamais pode ser investigado, em termos de suas origens e as causas de suas transformações, sem a devida consideração do aspecto material do espaço social em questão. Por mais que território e o substrato material que lhe serve de referência e suporte não possam ser, concretamente, separados, isso não significa que sejam sinônimos, O território é conceituado por Souza (2009, p. 65) como "campo de força", ou seja, consiste de relações de poder delimitadas espacialmente que operam sobre um substrato referencial e são projetadas no espaço. A noção de território proposta por Souza (2009) se coloca em sentido políticogeográfico, mas também econômico e cultural, uma vez que, para ele, estas dimensões se colocam na gênese e transformação dos territórios e remetem umas às outras, sem cessar.

Território e **lugar** também são conceitos distintos, ainda que no senso comum possam ser tratados como sinônimo. O poder se coloca em primeiro plano no conceito de território; já o conceito de lugar está mais relacionado ao das identidades, trocas simbólicas e intersubjetividades envolvidas na construção de sentidos e imagens sobre o lugar, considerado como espacialidade vivida e percebida, dotada de significado (SOUZA, 2009).

Gomes (2002) contrapõe-se a geógrafos que entendem que a noção de território se confunda com qualquer dimensão emotiva ou de identidade, defendendo que estas fazem parte de estratégias de controle. Ao discutirmos, mais adiante, a falácia da *desterritorialização identitária* esta distinção será retomada e ficará ainda mais clara. Uma vez compreendidas as noções de espaço, território e lugar, acredito que resta ainda esclarecer os conceitos de territorialização e de territorialidade.

Territorializar é "o movimento de um agente titular no ato de presidir a lógica da distribuição de objetos sobre uma dada superfície" e, concomitantemente, "controlar as dinâmicas que afetam as práticas sociais que aí terão lugar" (GOMES, 2002, p. 12). A **territorialização**, portanto, se refere ao processo de territorializar. Segundo Souza (2009, p. 67), as ações de territorialização podem, ainda, produzir "territórios dissidentes", como ocorre, por exemplo, com a ocupação de um prédio desocupado por ativistas do movimento dos sem-teto. Estas territorializações são, em geral, reprimidas pelo aparelho de Estado.

Gomes (2002) explica que, uma vez que o território é entendido como sendo uma parcela de extensão física do espaço mobilizada na forma de elemento decisivo para o estabelecimento do poder, a **territorialidade** é definida como o conjunto de ações e estratégias utilizadas para o estabelecimento do poder, sua manutenção e reforço. São, portanto, os atores sociais que produzem o território, partindo do espaço, que é transformado historicamente pelas sociedades. Assim sendo, a territorialidade consiste nas relações sociais simétricas ou assimétricas que produzem historicamente cada território (SAQUET, 2009).

Nos debates mais recentes sobre a globalização surge a suposição de que estaria sendo engendrado um mundo marcado pelo desenraizamento, uma consequência da aniquilação do espaço. Em suas palavras: "se estar presente é estar próximo fisicamente falando, apostemos que a proximidade 'microfísica' das telecomunicações interativas fará com que amanhã nos

ausentemos, não estejamos presentes para ninguém, encarcerados em um ambiente 'geofísico' reduzido a menos que nada" (VIRILIO, 1999, p. 118).

Harvey (1992) já havia realizado duras críticas a esta proposição, retomando temas abordados por Deleuze e Guattari (1995), tais como mobilidade, desterritorialização e nomadismo. No entanto, seu trabalho é marcadamente diferente das formulações destes autores, dirigindo-se para a materialidade da nova ordem social e enfatizando o que chama de compressão espaço/tempo. Ou seja, as tecnologias levam a uma aceleração do tempo e à ruptura de barreiras espaciais. No entanto, isto não significa que as relações de poder entre as classes sociais não continuem a produzir espaços e territórios.

Haesbaert (2004, p. 40) faz um esforço para manter a dimensão material e, simultaneamente, a dimensão simbólica. A conotação material/funcional, ou seja, política/econômica, trata o território como um local "delimitado e controlado, através do qual se exerce um determinado poder, na maioria das vezes – mas não exclusivamente relacionado ao poder político do Estado. Na *dimensão simbólica/signíca-cultural*, tem-se o território, considerado como sendo "o produto da valorização simbólica de um grupo em relação ao seu espaço vivido". Nela, o valor de uso, o vivido e a subjetividade estabelecem relações tão relevantes quanto as relações de poder materializadas.

Nesta construção Haesbaert e Bruce (2002, p. 1), esclarecem que para questionar a unilaterialidade presente no discurso sobre desterritorialização recorrem à proposta de Deleuze e Guattari (1995), já que esta lhes permite "pensar a territorialização e a desterritorialização como processos concomitantes, fundamentais para compreender as práticas humanas". É importante considerar a ressalve que os autores fazem a respeito de sua apropriação da obra de Deleuze e Guattari:

> O problema concreto que se coloca é o de como se dá a construção e a destruição ou abandono dos territórios humanos, quais são os seus componentes, seus agenciamentos, suas intensidades — para utilizar a linguagem de Deleuze e Guattari. [...]Uma das principais dificuldades em se trabalhar com um conceito na obra de Deleuze e Guattari, seja ele a desterritorialização, o duo molar-molecular ou o rizoma, é que o conceito para eles é fugidio, literalmente "rizomático" e múltiplo ("articulação, corte e superposição"), fazendo sempre referência a outros conceitos (tanto em seu passado quanto em seu presente e em seu devir [DELEUZE e GUATTARI, 1995]). Mas, o que é ainda mais relevante, o conceito é criado e pensado pela filosofia, não se trata do conceito científico, tal como o desdobramos nas ciências sociais (HAESBAERT e BRUCE, 2002, p. 2).

Guattari e Rolnik (1996, p. 323) oferecem uma síntese da proposição filosófica cartográfica sobre territorialidade/desterritorialização/reterritorialização:

> A noção de território é entendida aqui num sentido muito amplo, que ultrapassa o uso que dela fazem a etologia e etnologia. Os seres existentes se organizam segundo territórios que os delimitam e os articulam aos outros existentes e aos fluxos cósmicos. O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio do qual um sujeito se sente "em casa". O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto de projetos e das representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos. O território pode se desterritorializar, isto é, abrir-se, engajar-se em uma linha de fuga e até sair de seu curso e se destruir. A espécie humana está mergulhada em um imenso movimento de desterritorialização, no sentido de que seus territórios "originais" se desfazem ininterruptamente com a divisão social do trabalho, com a ação dos deuses universais que ultrapassam os quadros da tribo e da etnia, com os sistemas maquínicos que a levam a atravessar, cada vez mais rapidamente, as estratificações materiais e mentais. A

> reterritorialização consistirá numa tentativa de recomposição de um território engajado num processo desterritorializante.

O esforço de Haesbaert (2002, p. 130-131) é de articular as perspectivas sobre território acima revistas: a perspectiva que enfatiza as relações de produção e seu rebatimento sobre o espaço; e a cartográfica, marcada pelo domínio da imaterialidade. Na perspectiva que enfatiza as relações de produção no processo de acumulação capitalista, como em Harvey (2004) a desterritorialização é tratada como a superação dos entraves de localização para a continuada acumulação do capital. Na perspectiva cartográfica, o território entendido como identificação cultural e referência simbólica perderia seu sentido.

Para Haesbaert (2002, p. 132) estes processos são concomitantes: "a economia se multilocaliza, tentando superar o entrave distância, na medida em que se difundem conexões instantâneas que relativizam o controle físico das fronteiras políticas, promovendo, assim, certo desenraizamento das pessoas em relação aos seus espaços imediatos de vida". Entretanto, paradoxalmente, a mundialização tem fomentado os localismos, nacionalismos e regionalismos. Assim, "a desterritorialização que ocorre em uma escala geográfica geralmente implica uma reterritorialização em outra escala, por isto a relação entre redes e territórios é permanente e indissociável", sendo a reterritorialização entendida como a afirmação e o fortalecimento do controle em dada área geográfica.

Fica evidente que Haesbaert (2002, 2004), bem como Haesbaert e Bruce (2002), fazem uma apropriação simplificadora das formulações de Deleuze e Guattari (1995), como eles mesmo reconhecem. Na dimensão filosófica elaborada por estes autores, as linhas de fuga têm uma dimensão ontológica, são uma maneira do existir. Referem-se, portanto, a territórios existenciais, e não a territórios físicos. Desterritorializar-se implica em traçar para si, a cada encontro, novas singularidades e devires; em inventar linhas de fuga através das quais os fluxos desejantes possam mover-se.

Percebe-se, logo, que Haesbaert e Bruce (2002, p. 19) fazem uma simplificação um tanto mecanicista, como na afirmação a seguir: "a vida é um constante movimento de desterritorialização e reterritorialização, ou seja, estamos sempre passando de um território para outro, abandonando territórios, fundando novos. A escala espacial e a temporalidade é que são distintas". Apesar desta crítica, tomaremos as formulações destes autores como referência, entendendo que, a partir da ressalva que fizeram, tratam-se de formulações meramente inspiradas, não referidas, à construção filosófica de Deleuze e Guattari (1995).

Retomando a crítica de Haesbaert (2004, p. 18) à noção de desenraizamento, tomada por ele como sinônimo de desterritorialização, considerá-la sem a articulação com a noção de reterritorialização serve aos que desejam legitimar "a fluidez global dos circuitos do capital, especialmente, do capital financeiro, num mundo em que o ideal a ser alcançado seria o desaparecimento do Estado, delegando todo poder às forças do mercado".

Em contraposição, e considerando que toda relação social "implica uma interação territorial, um entrecruzamento de diferentes territórios", é elaborada a noção de **multiterritorialidade**: produto da sobreposição de territórios hierarquicamente articulados ou "encaixados" (HAESBAERT, 2004, p. 11). Deste modo, não se deve tratar apenas da desterritorialização, mas de multiterritorialidade e de territórios-rede, a fim de se "reconhecer (HAESBAERT, 2004, p. 18).

> Multiterritorialidade inclui assim uma mudança não apenas quantitativa – pela maior diversidade de territórios que se colocam ao nosso dispor (ou pelo menos das classes mais privilegiadas) – mas também qualitativa, na medida em que temos hoje a possibilidade de combinar de uma forma inédita a intervenção e, de certa forma, a vivência, concomitante, de uma enorme gama de diferentes territórios (HAESBAERT, 2005, p. 6786).

[...]

Considerações Finais

Assim, a noção de multiterritorialidade de Haesbaert (2004; 2005) apresenta uma contribuição potencial tanto para as pesquisas quanto para a formulação e condução de políticas públicas de acolhida aos refugiados no Brasil que busquem o bem-estar destas pessoas. Ela se mostra mais adequada para subsidiar a formulação de políticas públicas para a acolhida de refugiados no Brasil para que nós, brasileiros de nascença nos preocupemos não em torná-los cidadãos brasileiros no papel, já que essa formalização da cidadania embora possa assegurar o acesso a direitos básicos não implica necessariamente em territorializar-se. Para que as pessoas que buscam refúgio nesse país encontrem condições para viver com dignidade e felicidade é importante que adotemos a noção de multiterritorialidade: que os seus territórios de vida deixados para trás possam se articular com os territórios que produzirão em nosso país: "pensar multiterritorialmente é a única perspectiva para construir uma nova sociedade, ao mesmo tempo mais universalmente igualitária e mais multiculturalmente reconhecedora das diferenças humanas" (HAESBAERT, 2005, p. 6791).

Narrativas de remoção: a diáspora Negra entre memórias, deslocamentos e resistências

JúliaAlmeida - Universidade Federal do Espírito Santo

RESUMO
A partir de leitura comparatista e interdisciplinar, são cotejados os romances *Becos da memória*, da escritora brasileira Conceição Evaristo (2013), e *Texaco*, do escritor martinicano Patrick Chamoiseau (1992), como narrativas de processos de remoção urbana que reconstituem as memórias e as experiências da territorialização precária da diáspora negra nas Américas.

Palavras-chave: Literatura comparada, Diáspora negra, Remoção urbana, Literatura e afrodescendência, Américas, Memória.

INTRODUÇÃO

As milhares de remoções em curso no cenário dos megaeventos no Brasil colocam em pauta a luta de populações periferizadas pelo território e pela moradia e reatualizam o interesse de pesquisadores pelo tema do deslocamento urbano forçado, que não é prerrogativa dos brasileiros, como afirma Rogério Haesbaert: "a exclusão aviltante ou as inclusões extremamente precárias a que as relações capitalistas relegaram a maior parte da humanidade faz como que muitos, no lugar de partilharem múltiplos territórios, vaguem em busca de um, o mais elementar território da sobrevivência cotidiana".

É a esse processo de vagância em busca de um território que o autor reserva uma concepção mais social de desterritorialização, que pensa a territorialização (material e imaginária) sob condições de exclusão socioespacial, invertendo as interpretações hegemônicas que expressam sempre positivamente os processos contemporâneos de deslocalização e de mobilidade.

Nossa investida nos romances *Becos da memória*, de Conceição Evaristo (2013), e *Texaco*, de Patrick Chamoiseau (1992), pretende, assim, acercar-se de práticas literárias que tratam de processos de remoção urbana no Brasil e Martinica, em busca de indagar uma possível estrutura de sentimento, isto é, características comuns a escritores que formularam respostas a determinadas condições subjacentes e formativas da precária territorialização da diáspora negra nas Américas, constituindo, como sugere Williams, "a dramatização de um processo, a criação de uma ficção em que os elementos constitutivos reais da vida social e das crenças foram simultaneamente atualizados e, de forma importante, vividos de modo diverso, a diferença residindo no ato criativo".

O texto se divide em três partes: na primeira, tratamos dos conceitos operatórios de diáspora, lugar de enunciação e prática literária, com os quais formularemos um olhar sobre essas escritas diaspóricas; na segunda, faremos a apresentação e cotejo dos romances, indagando o modo como tomam narrativas orais na produção de uma memória da escravidão e de uma figuração do enraizamento/desenraizamento; por fim, retomaremos a pergunta sobre uma estrutura de sentimento comum a essas práticas de escrita na diáspora negra.

1. Pressupostos: lugares de fala / escrita *desde* a diáspora negra

Desde que os textos do círculo de Bakhtin e os estudos de E. Benveniste inseriram a enunciação, o discurso e a intersubjetividade no centro dos estudos linguísticos e literários, conceituações diversificadas de lugar/posição de fala/enunciação passaram a alimentar boa parte das reflexões contemporâneas sobre a linguagem, a cultura e o conhecimento. Mais

recentemente, os estudos culturais têm se valido sobremaneira das implicações dessas teorias da enunciação e da ideia de que falamos e escrevemos desde um lugar, um tempo, uma história e uma cultura específicas que posicionam e localizam os discursos e os sujeitos *da* cultura, seja na literatura, no cinema e na produção cultural em geral.

Se as noções geográficas de espaço, lugar, local, posição têm servido para a explicitação das condições do discurso, fazem-no de forma simbólica, já que os espaços de fala, longe de coincidirem apenas com coordenadas geográficas e materiais dadas, são espaços vividos, sentidos, imaginados, negociados, sobretudo conquistados e inventados. É, nesse sentido, que Hall trata do novo cinema caribenho "não como um pobre espelho erguido para refletir o que existe, mas sim como uma forma de representação que é capaz de nos constituir como sujeitos e temas de novos tipos, permitindo-nos, por conseguinte, descobrir lugares *desde* os quais falamos"; o que implica uma "política da posição" nessas estéticas, atravessadas pelo diálogo tenso entre o modo como o sujeito negro foi historicamente posicionado ou situado pelas representações coloniais e eurocêntricas e o modo como constroi novos posicionamentos ou posicionalidades, os "pontos instáveis de identificação ou sutura, feitos no interior do discurso, da cultura e da história".

Ainda com Hall, vislumbramos uma concepção metafórica e não retrógada de diáspora, que permite corrigir aquela usada tradicionalmente em relação a Israel, formulada em termos de volta à terra sagrada e de expulsão dos demais. Ao contrário, a concepção de diáspora do autor reconhece a diversidade e a heterogeneidade necessárias, expressando o modo de vida de zonas de contato e uma etnicidade não imperializante. Segundo o autor, as experiências negras resultantes da história comum das diásporas forçadas no Caribe – e que poderíamos estender às Américas em geral – são atravessadas pela diferença e pelo modo como povos e países foram negociando as relações entre: uma presença/ausência africana ao mesmo tempo reprimida, resistente e redescoberta; uma presença dominante europeia que institui a diferença colonial, mas é também sincretizada, contagiada; e a presença do Novo Mundo, a do território e dos numerosos deslocamentos dos povos indígenas, colonizadores, escravos, imigrantes, o lugar por excelência das diásporas e de suas narrativas.

Se aceitarmos o paradigma metodológico que nos propõe Raymond Williams para a análise de obras artístico-literárias, quando afirma que "não devemos olhar para os componentes de um produto [ou objeto], mas sim para as condições de uma prática" e para as práticas relacionadas sob mesmas condições, podemos entender melhor nosso esforço em direção a essas narrativas de remoção urbana na diáspora transatlântica. Relacionar práticas de escrita que, de uma perspectiva afrodescendente, tomam a fragilidade territorial da população negra como matéria de expressão é também buscar um modo coletivo – transnacional, transatlântico, diaspórico – de dizer as experiências da fixação/ deslocamento dessas populações, a que os valores e significados hegemônicos em nossos países reservam uma mínima representação.

Essas escritas constituem, assim, espaços de fala conquistados no bojo de populações a quem se limita o acesso aos direitos, à educação e à escrita, às condições de vida e ao território de existência. Conceição Evaristo e Patrick Chamoiseau são ambos oriundos de bairros populares, nascidos na metade do século XX, e com seus romances, *Becos da memória* e *Texaco*, respectivamente, introduzem na literatura contemporânea do final do século XX perspectivas internas e muito próximas da vida socioespacial da população afrodescendente nos últimos 150 anos, que nos permitem vislumbrar a condição de uma prática literária que coloca em presença as heranças da escravidão nas Américas, assim como propunha Édouard Glissant, em *Mémoires des esclavages*: "trata-se de operar um movimento contrário àquele que se passa nas histórias dessas escravidões, da América do Norte, do Caribe, do Brasil, do Oceano Índico: elas permaneceram opacas e indistintas e

se tornaram impermeáveis umas às outras". Reinserir essas escritas no contexto da diáspora africana nas Américas permite, assim, analisar práticas e significados de forma não isolada, religando as questões locais e tornando-as permeáveis e passíveis de uma compreensão dilatada em sua complexa inserção transnacional.

2. Entre *Becos* e *Texaco*

Becos da memória é um romance que narra o processo de remoção em uma favela brasileira, remetendo às experiências de Conceição Evaristo como moradora do Morro do Pindura Saia, em Belo Horizonte, cuja ambiência a escritora afirma ter registrado numa espécie de crônica escolar em 1968: "a ambiência de uma favela que não existe mais".

Escrito a partir de 1987, o livro tem sua primeira edição em 2006, pela Editora Mazza, enfrentando nesse intervalo toda a dificuldade de publicação que tem em geral a literatura afro-brasileira. Evaristo afirma ser *Becos da memória* o seu "primeiro experimento em construir um texto ficcional con(fundindo) escrita e vida". É conhecido o seu conceito que sustenta esta prática, e*screvivência*, desenvolvido em trabalhos acadêmicos que produz como pesquisadora sensível às questões da cultura e da escrita negras. Entre a escrita de *Becos da memória* e sua publicação em 2006, veio a público o romance *Ponciá Vicêncio*, também pela Mazza, em 2003, seguidos ambos pelas publicações de contos, poemas e ensaios e de uma reedição de *Becos* em 2013, pela Ed. Mulheres. A escritora nasceu em 1946, em Belo Horizonte, e integra, junto com Joel Rufino dos Santos, Muniz Sodré, Nei Lopes, entre outros, o que segundo Eduardo de Assis Duarte seria a geração de consolidação da literatura afro-brasileira, que nascida nas décadas de 30 e 40, beneficiou-se do "fortalecimento de uma consciência afrodescendente no país", vindo a publicar a partir da segunda metade do século XX.

Texaco, de Patrick Chamoiseau, foi publicado em 1992 na França, pela Gallimard, dando para o escritor o prêmio Goncourt e sendo considerado uma obra-prima escrita entre o francês e o crioulo, em um francês "crioulizado". Narra a tentativa de demolição do bairro popular Texaco, em Fort-de-France, entre 1980 e 1983, a partir de um processo de escrita em que o espírito etnográfico e histórico está a serviço da reescrita da história da escravidão na Martinica e suas heranças. Nascido em 1953, em um bairro popular de Fort-de-France, Chamoiseau publicou uma obra extensa de contos, romances, ensaios e manifestos, em que a *creolité* foi objeto de uma construção estética e teórica, juntamente com outros autores caribenhos, como Édouard Glissant, Raphaël Confiant e Jean-Luc de Laguarigue. Antes de *Texaco*, publicou *Chronique des sept miseres*, em 1986, e *Antan d'enfance*, em 1990, que deu origem à trilogia em que evoca sua infância, juntamente com *Chémin d'école* e *À bout d'enfance*, publicados em 1994 e 2005, respectivamente.

Dois escritores e duas obras marcados por um lugar de fala afro-identificado, que reinscrevem no nosso presente memórias da escravidão, do êxodo e da deambulação dos descendentes de escravos e o resultado mais visível desses processos históricos e sociais nas cidades contemporâneas. *Becos da memória* aguça ainda uma perspectiva "feminina e afrodescendente" ao narrar "as agruras de uma população favelada em vias de remoção", assim como Carolina Maria de Jesus narra, no conto "Favela", os processos de despejo na São Paulo de 1948 e sua deambulação entre "mulheres com filhos e sem lar", inscrevendo nas letras o cotidiano da mulher e mãe favelada e os tortuosos caminhos da sobrevivência. Em *Texaco*, a condição masculina da autoria é sensível à inscrição de uma voz feminina, a líder comunitária Marie- Sophie Laborieux, que protagoniza a luta pelo bairro popular Texaco ao narrar a saga de três gerações de sua família.

Acreditamos que um cotejo dos dois romances pode ser feito observando como a experiência do desenraizamento e da territorialização precária, incrustada nas histórias contadas e

recontadas pelos personagens e na produção de significados da terra e o território, do campo e da cidade, permite que se reinvente uma memória coletiva, materializada idealmente na escrita, que prefigura o lugar (necessário) do escritor nessas comunidades. Esses livros autorrepresentam a própria condição da escrita afrodescendente, capaz de devolver o olhar e rever as concepções hegemônicas da deslocalização e sua crítica à semântica do enraizamento.

Tanto *Becos da memória* quanto *Texaco* narram processos de remoção no contexto da segunda metade do século XX em grandes cidades da América Latina e Caribe. Não obstante sua fixação temporal e espacial numa atualidade que reconhecemos como próxima de nosso presente, essas narrativas tratam das remoções de uma perspectiva radicalmente distinta daquela com que nos habituamos a ver os sujeitos removidos nas mídias e reportagens. Aqui a fala interna ao processo de remoção permite que essas narrativas constituam uma relação muito particular com o espaço narrado, em que o território é percebido *de dentro* e na duração própria à cadência dos fatos (da remoção) que modificam a relação desses sujeitos com o espaço e com a própria comunidade. Esse lugar do sujeito em remoção, em especial das protagonistas dos romances, a menina Maria-Nova, de *Becos da memória*, e a líder comunitária Marie-Sophie Laborieux, de *Texaco*, é também o lugar de inscrição e resgate de uma memória oral de relatos que vêm, desde os antepassados que viveram a escravidão, dar sentido aos fatos do cotidiano. Vejamos mais detalhadamente cada caso.

2.1 Becos da Memória: o território como escuta

Em *Becos da memória*, Maria-Nova é justamente quem "coleciona na cabeça e no fundo do coração" histórias ou "pedras pontiagudas",[16] que abrem o romance para histórias de escravidão, ouvidas de Tio Totó e de sua terceira mulher Maria-Velha, histórias de fazenda e luta que lhe conta Bondade, histórias de guerra de Tio Tatão, entre muitas outras. Essas histórias da escravidão, de conflitos por terra, de deslocamentos forçados se reescrevem no cotidiano da favela, nutrindo o desejo da protagonista de recontá-las: "um dia, não se sabia como, ela haveria de contar tudo aquilo ali".[17]

No romance, as referências à terra, ao território e à cidade constituem uma via de acesso pela linguagem ao processo de desenraizamento constante da população negra, sobretudo pelas narrativas de Tio Totó que, nascido após a Lei do Ventre Livre, encarna uma trajetória de vida marcada pela perda reiterada da terra, do território e, consequentemente, de vidas:

> Quem disse que o homem não gostaria de ter raízes que o prendessem à terra?[18]
> Perdi um lugar, uma terra, que pais de meus pais diziam que era um lugar grande, de mato, bichos. De gente livre e sol forte... E hoje, agora a gente perde um lugar de que eu já pensava dono. Perder a favela! Bom que meu corpo já está pedindo terra.[19]
> Cova, lugar de minha derradeira mudança.[20]

Suas narrativas de deslocamento desde a venda das fazendas coloniais e o impulso de "esquecer as histórias de escravidão, suas e de seus pais"[21] são testemunho da busca de localização, em que a favela representa moradia e subsistência, com um "pedacinho de terra que havia em volta do barraco, [onde] plantavam mandioca, milho e verduras".

É essa "vida plantada" e "espremida" que a remoção coloca em risco, mostrando como o sentido de território pode ser frágil quando aplicado às favelas brasileiras, já que não há uma "uma zona razoavelmente bem delimitada e sob controle dos grupos que aí se reproduzem", sendo cruciais os laços sociais e com o espaço vivido (territorialização simbólica), o que

compensa as condições funcionais muito precárias.

Com o processo de remoção em curso, percebe-se melhor a desterritorialização aqui entendida como "exclusão, privação e/ou precarização do território enquanto 'recurso' ou 'apropriação' (material e simbólica) indispensável à nossa participação efetiva como membros de uma sociedade": "o território nosso já se resumia ao quase nada".

E esse processo de "desfavelamento" é narrado em todas as suas fases e nas sucessivas violações que impõe aos direitos dessas populações. Sem informação em tempo hábil, os homens "exigiam a saída rapidamente dos moradores. Que se juntassem logo os trapos!".

O romance registra também o quanto a desinformação é parte do processo: "o plano de desfavelamento também aborrecia e confundia a todos [...] Dava a impressão de que nem eles sabiam direito porque estavam erradicando a favela". Ameaças, pressão política e psicológica, retirada dos serviços públicos e, finalmente, a remoção violenta completam a sequência de ações que levam ao desfecho de *Becos da memória*: "mais duas ou três torneiras foram retiradas. Era preciso pressionar e encurralar o pessoal", até o momento em que "as mudanças, trouxas, latas, meninos e grandes, cachorros, desamparo, merda e merda, tudo era acomodado desacomodadamente no caminhão" ou, na falta disso, "houve pessoas que assumiram a mendicância e foram morar na rua". É Negro Alírio, no romance, "o único que pisava num solo que sabia ser seu", pois aprendera não só a "ler cada palmo da terra, cada pé de cana, cada semente de milho", como lia a realidade, "o que estava e o que não estava escrito" e "cada rosto de um irmão seu".

A territorialização comunitária que constrói ao seu redor faz frente ao sofrimento isolado de cada um, de cada família impactada pelo processo do desfavelamento. O "solo" em que Negro Alírio planta sua vida é o da leitura, da compreensão do mundo, da libertação, da luta, da construção da vida. "Direitos sonegados" é a chave de sua leitura da realidade: "que todo mundo fizesse uma voz única em coro, que fosse capaz de produzir um som eternamente audível, ressoando os lamentos e os direitos sonegados de todos".

Evaristo constitui a ambiência de uma favela que é emaranhado de narrativas, relações, sentimentos, indagações, que convergem sobre a protagonista exigindo dela entendimento e sentido: "Fatos estavam acontecendo, mas só conseguia um melhor entendimento por meio das narrações que ouvia". Maria- Nova encarna nessa escuta hiperdimensionada das narrativas que circulam no território o procedimento que a própria Conceição Evaristo afirma estar na gênese de sua escrita, o acúmulo das palavras, sons, vozes ouvidas na infância e que são transformados em histórias para incomodar o sono injusto das elites:

> Escrevo como homenagem póstuma à Vó Rita, que dormia embolada com ela, a ela que nunca consegui ver plenamente, aos bêbados, às putas, às crianças vadias que habitam os becos minha memória [...] Homens, mulheres, crianças que se amontoaram dentro de mim, como amontoados eram os barracos de minha favela.

Vários pesquisadores que se debruçaram sobre a obra registraram essa pluralidade de vozes que aí se inscrevem: romance coletivo, na compreensão de Eduardo de Assis Duarte que redige a orelha do romance, justamente ilustrando aquilo que a partir de Zilá Bern passa a ser um aspecto da compreensão da literatura afro-brasileira: a ampliação da voz individual em direção à coletividade.

Mas o sentido que se tece a partir dessas narrativas ouvidas não é outro que a incômoda relação passado-presente: "duas ideias, duas realidades, imagens coladas machucavam-lhe o peito. Senzala- favela". Eis a contração espaço-temporal que a protagonista passa a viver no decorrer das escutas e andanças pela favela e que será a chave de seu aprendizado e da vontade de escrever essa "história viva que nascia das pessoas, do hoje, do agora":

> Pensou em Tio Totó. Isto era o que a professora chamava de homem livre? [...] Tinha que contar sobre uma senzala que, hoje, seus moradores não estavam libertos [...] olhou novamente a professora e a turma. Era uma história muito grande! Uma história viva que nascia das pessoas, do hoje, do agora. Era diferente de ler aquele texto.

Uma outra história que "um dia, ela haveria de narrar, de fazer soar, de soltar as vozes, os murmúrios, os silêncios, o grito abafado que existia, o grito abafado de cada um e de todos. Maria-Nova um dia *escreveria a fala* de seu povo".

2.2 *Texaco*: o território como campo de batalha

Em *Texaco*, Marie-Sophie Laborieux é quem narra as muitas histórias que ouviu de seu pai Esternome ao urbanista da prefeitura encarregado de tratar da demolição do bairro. Histórias que registra em cadernos arquivados junto à Biblioteca Schoelcher, cujas pequenas notas o romance apresenta aqui e ali, indicando o número do caderno, da página, do ano. Numa dessas notas, registra-se a voz viva de Esternome à filha Marie-Sophie:

> Oh, Sophie, meu coração, você diz "a História", mas isso não quer dizer nada, há tantas vidas e tantos destinos, tantas trilhas para fazer nosso único caminho. Você, você diz a História, eu, eu digo *as histórias.* Aquela que você acredita ser a raiz de nossa mandioca é apenas uma raiz entre um bocado de outras...

Aqui também há um desejo de reescrita da História pelas *histórias* contadas e recontadas de pai para filha, que nos levam ao espaço-tempo das fazendas de cana, onde os pais de seu pai viveram como escravos: o avô, deixado morrer numa masmorra por sua resistência à escravidão, a avó, que insiste em ter um filho em meio às palavras de ordem "nada de filhos da escravidão". Os relatos de Esternome vão, assim, das histórias de seus pais à sua história de escravo casualmente liberto por salvar a vida do senhor de escravos, que passa a deambular entre fazendas e cidades no período pré e pós-abolicionista atraído pelas cidades de Saint-Pierre e Fort-Royal, posteriormente chamada de Fort-de-France, fugindo dos campos e assumindo os trejeitos de "negro livre da Cidade".

Difícil decisão para a população escrava, com a abolição e a substituição da ilusão da divisão das terras pela "cantiga do Trabalho", entre ficar no campo – onde "os negros teriam preferido [...] para existir. O campo para se alimentar. O campo para ser compreendido, o campo para morar"– e a cidade: "Cidade alta. Cidade maciça. Cidade portadora de uma memória da qual estavam excluídos"; "cidade apinhada de negros errantes",cidade-enigma. Errando pelas cidades com seu pai, está Ninon e, depois de sua morte, Indomenée, ex-escrava de uma fazenda próxima a Fort-de-France, que será a mãe de Marie-Sophie.

Aos poucos, em novos "tempos de madeixa e caixote" que iniciam o século XX, essa oposição entre campo e cidade vai dar lugar a uma rica semântica que dividirá os dois espaços da cidade entre "centro histórico, ocidental" e "cinturões que sobrevivem da memória", entre centro e "bairro dos miseráveis", entre "oceano" e "havre", entre "cidade" e a pergunta "e isso é uma cidade?", entre cidade e "terra instável" que luta contra a água, entre homens, que têm por única tarefa construir o próprio barraco, e mulheres, que precisam encontrar comida "sem ter uma roça", devendo "plantar em si mesmas um pequeno roçado de astúcias". É o tempo de Marie-Sophie criança, que encontrará mais tarde, com a morte dos pais e a perda do barraco, seus próprios meios de sobrevivência na cidade, vagando de "casa em casa, de patroa em patroa" até a primeira fundação de Texaco, em "tempos de fibrocimento", seguida de várias expulsões, quando a cidade, mesmo com uma prefeitura de esquerda, "não se oferecia fácil como um prato de mingau". Foi preciso que "os comunistas compreendessem" esse

"proletariado sem fábricas, sem oficinas, e sem trabalho, e sem patrões, perdido nos biscates, mergulhado na sobrevivência [...] *Que gente é essa?*.

Assim, pelos "jardins da memória" cultivados por pai e filha, temos acesso ao mundo cindido da escravidão entre campo e cidade, entre negros do campo e da cidade, entre sujeitos em escalas de cor – "Meu Esternome aprendeu a designar cada pessoa de acordo com seu grau de brancura ou o azar de sua negrura" –, entre liberdade e trabalho, e, com o tempo, entre os "rostos da cidade" que o urbanista aprende a ler a partir dos relatos de Marie-Sophie:

> Ela me ensinou a reler os dois espaços de nossa vida crioula: o centro histórico, que vivia das novas exigências do consumo; os cinturões de ocupação popular, ricos em vestígios de nossas histórias. Entre esses locais, a palpitação humana que circula. No centro, destruímos a lembrança, inspirando-nos nas cidades ocidentais e à guisa de renovação. Aqui, no cinturão, eles sobrevivem da memória. No centro, perdemo-nos no moderno do mundo; aqui têm raízes muito antigas, não profundas e rígidas, mas difusas, profusas, espalhadas no tempo com a leveza que a palavra confere. Esses pólos, unidos ao sabor das forças sociais, estruturam com seus conflitos os rostos da cidade.

O romance dilata ao infinito as dobras e o espaço narrativo de uma possível remoção, entre a "Anunciação", que traz a visita do urbanista ao bairro a "questionar a utilidade de nossa insalubre existência" (1993, p. 21), e a "Ressurreição", que fornece uma imagem cristalina do bairro sendo consolidado com a interrupção do processo de despejo. Entre essas duas pontas, as muitas narrativas que reconta Marie-Sophie Laborieux, de seu pai e avô e de si própria preenchem, com linguagem desconstrutora, essas grandes temporalidades rasuradas que vão de "tempos de palha" do século XIX aos "tempos de fibrocimento" e "tempos de concreto" do século XX e da fundação de Texaco. Ao contrário de *Becos da Memória*, a existência dessa líder comunitária, que fundou e refundou o bairro por tantas vezes, e a sua longa narrativa ao urbanista encarregado da demolição, fazem com que Texaco seja "reabilitado": "[Texaco] minha obra, nosso bairro, nosso campo de batalha e de resistência. Ali levávamos adiante uma luta pela Cidade, começada já havia mais de um século".

3-Das narrativas orais à construção da escrita afrodescendente

A rica construção de imagens, em *Texaco* e *Becos da memória,* da saga dessas famílias em busca de um território fala desse processo difícil de territorialização da diáspora negra nas Américas que, desde a perda do território africano, deambula pelas margens de nossas sociedades, que lhes negou reiteradamente o direito à terra e ao campo e lhes nega o direito à parte estável e organizada das cidades, empurrando-os para os morros, onde outras forças de desterritorialização os atingem, das águas, das remoções; ou, como no final de *Texaco*, até que a cidade se reconcilie com a cidade e reabilite esses espaços.

Nesse percurso, os dois romances nos fazem pensar na memória e na preservação desses vestígios de homens e mulheres pelas narrativas orais como estruturante das experiências negras no processo de ocidentalização forçada da diáspora, estando a sobrevivência e o entendimento do mundo atrelados à escuta – e, para poucos, à escrita – dessas outras histórias que a história oficial silenciou. Um pouco à maneira de Hall, retomando Frantz Fanon, a memória cumpre aqui o papel de reescrever um passado que foi esvaziado, distorcido, destruído, o que é parte do processo de colonização (e escravidão). Ao se re-contar o passado, permite-se revisar os modos como o discurso dominante posicionou não só objetivamente, mas subjetivamente o sujeito negro em relação a seu passado: "a expropriação íntima da identidade cultural".

As duas personagens, através das narrativas ouvidas e recontadas, são capazes de desler a história e explicitar uma série de relações não ditas ou interditas entre tempos e espaços descontínuos: ao recontar essas histórias, sobretudo ao escrevê-las como querem Maria-Nova e Marie-Sophie, abre-se o espaço literário para a própria dramatização da complexa conquista de espaços da escrita afrodescendente e de sua tarefa: "porque a memória histórica foi rasurada com demasiada frequência, o escritor antilhano deve 'vascular' essa memória a partir de vestígios por vezes latentes que ele detectou no real". Não é outra a tarefa do Marcador de Palavras em *Texaco*, aquele que faz falar a palavra, a memória, que assim reata "o fio da vida" entre tantas vidas "amontoadas", como escreve Evaristo.

Imagens dessa memória coletiva nos são dadas pelas metáforas rizomáticas de Chamoiseau: "uma raiz entre um bocado de outras..."; "aqui têm raízes muito antigas, não profundas e rígidas, mas difusas, profusas, espalhadas no tempo com a leveza que a palavra confere". Substrato que ressoa também em *Becos da Memória* e que nos permite ressignificar a semântica da raiz e do enraizamento, pensada comumente como imagem de uma vida que se quer fixa e individualizada. Aqui a construção dessas memórias da diáspora é desejo de enraizamento de vidas em outras vidas, enraizamento difuso, profuso, espalhado entre tempos rasurados e espaços exíguos.

Esses dois romances, escritos no final do século XX, constituem cartografias atualizadas de processos que não se extinguiram com o final de século e ganham hoje novos discursos e novos silêncios. São prova da abolição inconclusa de nossas sociedades e de quanto ainda precisamos caminhar em termos de reabilitação de nossa vida social, se quisermos superar as heranças da escravidão que insistem em nosso presente. A memória que esses romances constitui nos importa: "a memória de todo massacre ou de todo genocídio, ela importa ao equilíbrio do mundo [...] a memória recuperada é antes de tudo uma ferramenta de solidariedade entre povos".

Esses escritores ajudam-nos, assim, a juntar os fios ainda soltos dessa memória coletiva da escravidão transatlântica e de sua diáspora, que se fez e se faz silenciar por vários meios, inclusive pela não criação pela França do prometido "Centro nacional pela memória das escravaturas e duas abolições", idealizado por Glissant para ser exatamente o espaço de porosidade e transversalidade entre povos na pesquisa da escravidão e de suas heranças.

Se podemos convocar com alguma propriedade o conceito de estrutura de sentimento de Raymond Williams para abarcar essas escritas diaspóricas que se fazem à distância, entre línguas, países e espaços diversos, é exatamente nesse sentido de escrita de histórias transversais que ligam os muitos fios de nossa memória coletiva. A literatura faz, assim, esse trabalho transversal de tornar menos "opacas", "indistintas" e "impermeáveis" as várias escravidões do povo negro, fazendo "o movimento contrário do que se passa nas histórias das escravaturas", tornando-se um vetor da memória coletiva e da solidariedade entre os povos que viveram a escravidão transatlântica.

ANEXO B: ATIVIDADES ESCRITAS DURANTE A INTERVENÇÃO

Escola João de Fontes Rangel
Aluno(a): [redacted]
Exercício 01.

O que você compreendeu da leitura do Texto?
É você sair de um lugar para outro.

D S T Q Q S S

Escola João de Fontes Rangel
Aluna: [redacted]
Exercício 01.

O que você compreendeu da leitura do texto?
Δ É ocupar outro territorio, ou seja se deslocar do lugar de origem para abitar outro local, onde se passa a viver.

Escola João De Fontes Rangel

Aluno [redacted] Exercício 1.

* o que você compreendeu da leitura do texto?

≈ Sair do lugar onde morava e habitar outro.

D S T Q Q S S Harry Potter ___/___/___

Escola João de Fontes Rangel.

Aluno(a): [redacted]

Exercício 01

*O que você compreendeu da leitura do texto?

Sair do lugar onde mora e habitar outro

Escola João de Fontes Rangel

aluna: [redacted]

Exercício 01

O que você compreendeu da leitura do texto?

É ocupar outro territorio, ou seja se deslocar do lugar de origem para alitar outro local, onde se passa a viver.

Escola: João de Fontes Rangel

Aluno [redacted]

Exercicio 1

O que você compreendeu da leitura do texto?

Deixar sua cidade natal para morar em uma terra diferente, distante

Escola João de Fontes Rangel
Aluno (a) = [redacted]

Exercício 01

O que você compreendeu da leitura do Texto?
Deixar sua cidade natal Pra morar em uma Terra diferente distante.

Escola João de Fontes Rangel
Aluno(a): [redacted]

Exercício 01.

O que você compreendeu da leitura do texto?
• Deixar sua cidade natal para morar em uma terra diferente distante.

Escola João de Fontes Rangel

Aluna (o): [redacted]

Exercício 01

O que Você Compreendeu da Leitura do texto?

⇝ É aquilo que Você faz quando se Muda.

Escola João de Fontes Rangel

Aluno(a): [redacted].

Exercício 01

1 = O que você compreendeu da leitura do texto?

É aquilo que Você faz quando se muda.

D S T Q Q S S

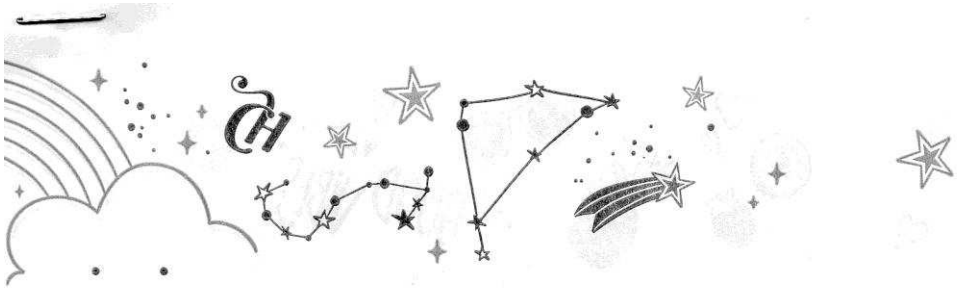
Escola João de Fontes Rangel

Aluno (a): [redacted]

Exercício 01

O que você compreendeu da leitura do texto?

- Deixar sua cidade natal para morar em uma terra diferente e distante.



Escola João de Fontes Rangel.

Aluna: [redacted]

Exercício 01:

1. O que você compreendeu da leitura do texto?

É ocupar outro território, ou seja, se deslocar do lugar de origem para habitar outro local, onde se possa a viver.

Escola João de Fontes Ramel

Aluno(a) [redacted]

Exercício 02

Sobre o estudo analítico discursivo do texto: "Uma reflexão sobre a noção de desterritorialização identitário e suas implicações para política de acolhida de refugiados" responda:

Você consegue diferenciar os termos territorialização / desterritorialização e seus conceitos?

Sim, quando você sai do seu lugar é desterritorialização e quando chega no outro é territorio

Escola João de Fontes Rangel
Aluno: [redacted]

Exercício 01.
O que você compreendeu da leitura do texto?
E aquilo que você faz quando se muda.

Escola João de Fontes Rangel
Aluno(a): [redacted]
Exercício 01 -

O que você compreendeu da leitura do texto?
+ E você sair de um lugar para outro.

Escola João de Fontes Rangel.
aluna: [redacted]

Exercício 01
O que Você compreendeu da leitura do texto
é aquilo que Você faz quando vai mudar

Escola: João de Fontes Rangel.
Aluno(a): [redacted]

Exercício 1
1 O que você compreendeu da leitura do texto? Deixar sua cidade natal para morar em uma terra diferente distante.

Escola João De Fontes Rangel
Aluno: [redacted]

Exercício 01.

O que você compreendeu da leitura do texto?
→ É aquilo que você faz quando se muda.

ESCOLA JOÃO DE FONTES RAGEL
ALUNO (a): [redacted]

EXERCICIO 01

O QUE VOCÊ COMPREEN DA LEITURA DO TEXTO

X É VOCÊ SAÍR DE UM LUGAR PARA OUTRO.

D S T Q Q S S

Escola João de Fontes Rangel

Aluno (a) = [redacted]

Exercício 01.

O que você compreendeu da leitura do Texto?

□ É habitar outro lugar com tudo diferente, a cultura, os povos...

Escola: João de Fontes Rangel

aluno: [redacted]

Exercício 01

O que você compreendeu da leitura do Texto.

□ É habitar outro lugar com tudo diferente, a cultu
os povos.

Escola João de Fontes Rangel.

Aluno(a): [redacted]

Exercício 01

O que você compreendeu da leitura do texto?

É você sair de um lugar para outro.

Escola = João de Fontes Rangel

Aluno(a) [redacted]

Exercício 01

O que Você compreendeu da leitura do Texto

• Deixar sua Cidade natal Para morar em uma Ira diferente. distante.

Escola João de Fontes Rangel
Aluno(a) [redacted]

Exercício 02

1= Sobre o estudo analítico discursivo do texto "uma reflexão sobre a noção de desterritorização indentitário e suas implicações para política de acolhidor de refugiados" responda:

Você consegue diferenciar os termos territorialização desterritorialização e seus conceitos?

Sim, a diferença é que você sai do seu lugar é desterritorialização e ao chegar em outro você se Rok ate passar a ser seu território (territorialização)

Escola João de Fontes Rangel
Aluno(a) [redacted]

Exercício 02

Sobre o estudo analítico discursivo do texto: "Uma reflexão sobre a noção de desterritorialização identitário e suas implicações para política de acolhida de refugiados" responda:

Você consegue diferenciar os termos territorialização / desterritorialização e seus conceitos?

Sim, quando você sai do seu lugar é desterritorialização e quando chega no outro é territorio

Escola João de Fontes Rangel.

Aluno (a): [redacted]

Exercício 02

Sobre o estudo analítico discursivo do texto: "Uma reflexão sobre a noção de desterritorialização identitário e suas implicações para políticas de acolhida de refugiados"
responda:

Você consegue diferenciar os termos territorialização/desterritorialização e seus conceitos?
. Territorialização é ganhar um novo lugar é ganhar outro ambiente e desterritorialização é deixar sua própria terra.

Escola João de Fontes Rangel.

Aluna: [redacted]

Exercício 02.

2. Sobre o estudo analítico discursivo do texto: "Uma reflexão sobre a noção de desterritorialização identitária e suas implicações para políticas de acolhida de refugiados" responda:

Você consegue diferenciar os termos territorialização / desterritorialização e seus conceitos?

Sim. Desterritorialização é saída (migração) e territorialização é a ocupação de outro lugar.

. . .

Escola João de Fontes Rangel

Aluna(o): [redacted]

Exercício 02

Sobre o estudo analítico discursivo do texto:

Sim quando você sai do seu lugar é desterritorialização e quando chega na outra é territória.

Escola João de Fontes Rangel.
Aluno: [redacted]
Exercício 02

Sobre o estudo analítico discursivo do texto: "Uma reflexão sobre a noção de desterritorialização identitário e suas implicações para políticas de acolhido de refugiados"
responda:
Você consegue diferenciar os termos territorialização/desterritorialização e seus conceitos?
Sim. A diferença é que quando você sai do seu lugar é desterritorialização e ao chegar no outro você se habita ali passa a ser seu território (territorialização)

Escola João de Fontes Rangel
Aluna: Maria José da Silva Nascimento

[redacted]

Sobre o estudo analítico discursivo do texto: "Uma reflexão sobre a noção de desterritorialização identitario e suas implicações para políticas de acolhida de refugiados" responda: Você consegue diferenciar os termos territorialização / desterritorialização e seus conceitos? Territorialização é ganhar um novo lugar é ganhar outro ambiente e desterritorialização é deixar sua própria terra.

Escola João de Fontes Rangel

aluna: [redacted]

Exercício 02

sobre o estudo analítico discursivo do texto: "Uma reflexão sobre a noção de desterritorialização identitário e suas implicações para políticas de acolhido de refugiados"

Respondo

Você consegue diferenciar os termos territorialização, desterritorialização e seus conceitos?

Sim. A diferença é que quando você sai do seu lugar é desterritorialização e ao chegar no outro, você se habita ali passa a ser seu território (territorialização).

ESCOLA JOÃO DE FONTES RAGEL
ALUNO (A): [redacted]

EXERCÍCIO

SOBRE O ESTUDO ANALÍTICO DISCURSIVO DO TEXTO: "UMA REFLEXÃO SOBRE A NOÇÃO DE DESTERRITORIALIZAÇÃO IDENTITÓRIA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA POLÍTICAS DE ACOLHIDA DE REFUGIADOS" RESPONDA:

* Sim. QUANDO VOCÊ SAI DO SEU LUGAR É DESTERRITORIALIZAÇÃO E QUANDO CHEGA NO OUTRO É TERRITÓRIO.

Escola João de Fontes Rangel.
Aluno: [redacted]

Exercício 02.

Sobre o estudo analítico discursivo do texto: "uma reflexão sobre a noção de desterritorialização identitário e suas implicações para políticas de acolhida de refugiados" responda:
• Você consegue diferenciar os termos territorialização/desterritorialização a seus conceitos?
→ Sim. A diferença é que quando você sai do seu lugar é desterritorialização e ao chegar no outro você se habita ali passa a ser seu território (territorialização)

Escola: João de Santos Rangel

Aluno: [redacted]

Tarefa 02

Sobre o estudo analítico discursiva da Feira: "uma reflexão sobre a noção de desterritorialização indefinida e suas implicações para pensar de acolhida de refugiados" responda:
você consegue diferenciar os termos desterritorialização / desterritorialização e seus conceitos

☐ desterritorialização - Deixar suas origens territoriais por vontade ou perante diante de situações conflituosas, ou afastamento de nossos territórios e habitar outro.

Escola João de Fontes Rangel

Aluno(a): [redacted]

Exercício 02

Sobre o estudo analítico discursivo do texto: "uma reflexão sobre a noção de desterritorialização identitária e suas implicações para políticas de acolhida de refugiados" responda:

Você consegue diferenciar os termos territorialização / desterritorialização e seus conceitos?

R desterritorialização - deixar suas origens territoriais por vontade ou por causa disso de situações conflituosas, ou afastarem de nossos territórios e habitar outro

D S T Q Q S S

Escola João de Fontes Rangel
Aluna: [redacted]
Exercício 02.

Sobre o estudo analítico discursivo do texto: "Uma reflexão sobre a noção de desterritorialização identitário e suas implicações para políticas de acolhida de refugiados" responda:
Você consegue diferenciar os termos territorialização / desterritorialização e seus conceitos?
Δ Sim. Desterritorialização é saída (migração), territorialização é a ocupação de outro lugar

Escola: João de Fontes Rangel
aluno (a) [redacted]
Exercício 02

Sobre o estudo analítico discursivo do Texto: "uma reflexão sobre a noção de desterritorialização identitário e suas implicações para políticas de acolhida de refugiados" responda:
Você consegue diferenciar os Termos Territorização desterritorização e seus conceitos?

• Territorização é ganhar um lugar é ganhar outro ambiente e desterritorização é deixar a sua Propria Terra.

Escola João de Fontes Rangel
Aluno(a): [redacted]

Exercício 02

Sobre o estudo analítico discursivo do texto: "Uma reflexão sobre a noção de desterritorialização identitário e suas implicações para políticas de acolhida de refugiados" responda:
Você consegue referenciar os termos territorialização / desterritorialização e seus conceitos?
* Sim. Quando você sai do seu lugar é desterritorialização e quando chega no outro território.

Escola João de Fontes Rangel.
Aluno(a): [redacted]
Exercício 02.

Sobre o estudo analítico discursivo do texto: "Uma reflexão sobre a noção de desterritorialização identitário e suas implicações para políticas de acolhida de refugiados" responda:

Você consegue diferenciar os termos territorialização / desterritorialização e seus conceitos?
Sim. Quando você sai do seu lugar é desterritorialização e quando chega no outro é território.

[redacted]

Exercício 02

Sobre o estudo analítico discursivo do texto: "Uma reflexão sobre a noção de desterritorialização identitária e suas implicações para políticas de acolhido de refugiados" Responda

Sim. Desterritorialização é saída (migração), territorialização é a ocupação de outro lugar

Escola João de Pontes Rangel

Aluno(a): [redacted]

Exercício 02.

Sobre o estudo analítico discursivo do texto "uma reflexão sobre a noção de desterritorialização identitária e sua implicações para políticas de acolhida de refugiados" responda

Você consegue diferenciar os Termos Territorialização / des-Territorialização e seus conceitos?

Sim. quando você sai do seu lugar é desterritorialização e quando chega no outro é Território

Escola João de Fontes Rangel.

Aluno(a): [redacted]

Exercício 02.

Sobre o estudo analítico discursivo do texto: "Uma reflexão sobre a noção de desterritorialização identitário e suas implicações para políticas de acolhida de refugiados" responda:

Você consegue diferenciar os termos territorialização / desterritorialização e seus conceitos?

Sim. É está num lugar novo que agora é seu território / ambiente (territorialização) e quando parte deixando seu lugar de origem é desterritorialização.

Escola João de Fontes Rangel
Aluno(a): [redacted]

Exercício

Sobre o estudo analítico discursivo do texto: "uma Reflexão sobre a noção de desterritorialização identitário e suas implicações para Políticas de acolhidas de refugiados" Respondo:
Você consegue diferenciar os termos territorialização, desterritorialização e seus conceitos

Sim. é esta num lugar novo que agora é seu territorio/ambiente (territorialização) e quando parte deixando seu lugar de origem é desterritorialização

Escola João de Fontes Rangel.
Aluno(a): [redacted]

Exercício 02

Sobre o estudo analítico discursivo do texto: "uma reflexão sobre a noção de desterritorialização identitário e suas implicações para políticas de acolhida de refugiados" responda:
Você consegue diferenciar os termos territorialização/desterritorialização e seus conceitos?
Territorialização é ganhar um novo lugar é ganhar outro ambiente e desterritorialização é deixar sua própria terra.

S T Q Q S S D
L M M J V S D

Escola: João de Fontes Rangel
Aluno (a): [redacted]

Exercício 2

Sobre o estudo analítico discursivo do texto: "Uma reflexão sobre a noção de desterritorialização identitario e suas implicações para politicas de acolhidos de refugiados" responda:

Você consegue diferenciar os termos. territorização/desterritorialização e seus Conceitos?

territorialização é ganhar um novo lugar é ganhar outro ambiente e desterritorialização é deixar a sua própria terra.

L M M J V S D

Escola João de Fontes Rangel.
Aluno(a): [redacted]

Exercício 02.

Sobre o estudo analítico discursivo do texto: "Uma reflexão sobre a noção de desterritorialização identitario e suas implicações para políticas de acolhida de refugiados" responda:

Você consegue diferenciar os temos territorializados/desterritorialização e seus conceitos?

• Territorialização é ganhar um novo lugar é ganhar outro ambiente e desterritorialização é deixar sua propria terra.

Escola João de Fontes Rangel
Aluno(a) [redacted]
Exercício 02

Sobre o estudo analítico discursivo do texto: "Uma reflexão sobre a noção de desterritorialização identitário e suas implicações para políticas de acolhida de refugiados" responda:
Você consegue diferenciar os termos territorialização/desterritorialização e seus conceitos?
~> Sim. A diferença é que quando você sai de lugar é desterritorialização e ao chegar no outro você se habita ali passa a ser seu território (territorialização)

Escola João de Fontes Rangel
Aluno (a) = [redacted]

Exercício 02

Sobre o estudo analítico discursivo do texto: "Uma reflexão sobre a noção de desterritorialização identitário e suas implicações para políticas de acolhida de refugiados" responda:
Você consegue diferenciar os termos territorialização / desterritorialização e seus conceitos?
Territorialização é ganhar um novo lugar é ganhar outro ambiente e desterritorialização é deixar sua própria terra.

Escola João de Fontes Rangel

Aluna (o): [redacted]

Exercício 02

Sobre o estudo analítico discursivo do texto:
"Uma reflexão sobre a noção de desterritorialização identitária e seus implicações para Políticas de acolhida de refugiados."
responda:

Você consegue diferenciar os termos territorialização / desterritorialização e seus conceitos?

→ Sim. A diferença é que quando Você sai do seu lugar é desterritorialização e ao chegar no outro Você se habita ali passa a ser território (territorialização)

D S T Q Q S S

Escola João de Fontes Rangel.

Aluno(a): [redacted]

Atividade sobre a análise da narradora-protagonista e sua relação com a migração enquanto sujeito negro, mulher e nordestina.

Gosto dela, me representa pela coragem e autonomia.

D S T Q Q S S

Escola João de Fontes Rangel.

Aluna: [redacted]

Exercício 2

Sobre o estudo analítico discursivo do texto: "Uma reflexão sobre a noção de desterritorialização identitária e suas implicações para políticas de acolhida de refugiados" responda:

Você consegue diferenciar os termos territorialização/desterritorialização e seus conceitos?

Sim. Desterritorialização é saída (migração), territorialização é a ocupação de outro lugar.

Escola João de Fontes Rangel.

Aluno(a): [redacted]

Atividade sobre a análise da narradora-protagonista e sua relação com a migração enquanto sujeito negro, mulher e nordestina.

Destemida, impositiva e muito guerreira, a cara da mulher nordestina.

Escola João de Fontes Rangel

Aluno(a) [redacted]

Atividade sobre a análise da narradora-protagonista e sua relação com migração enquanto sujeito negro, mulher e nordestina.

gosto dela, me representa pela coragem e autonomia

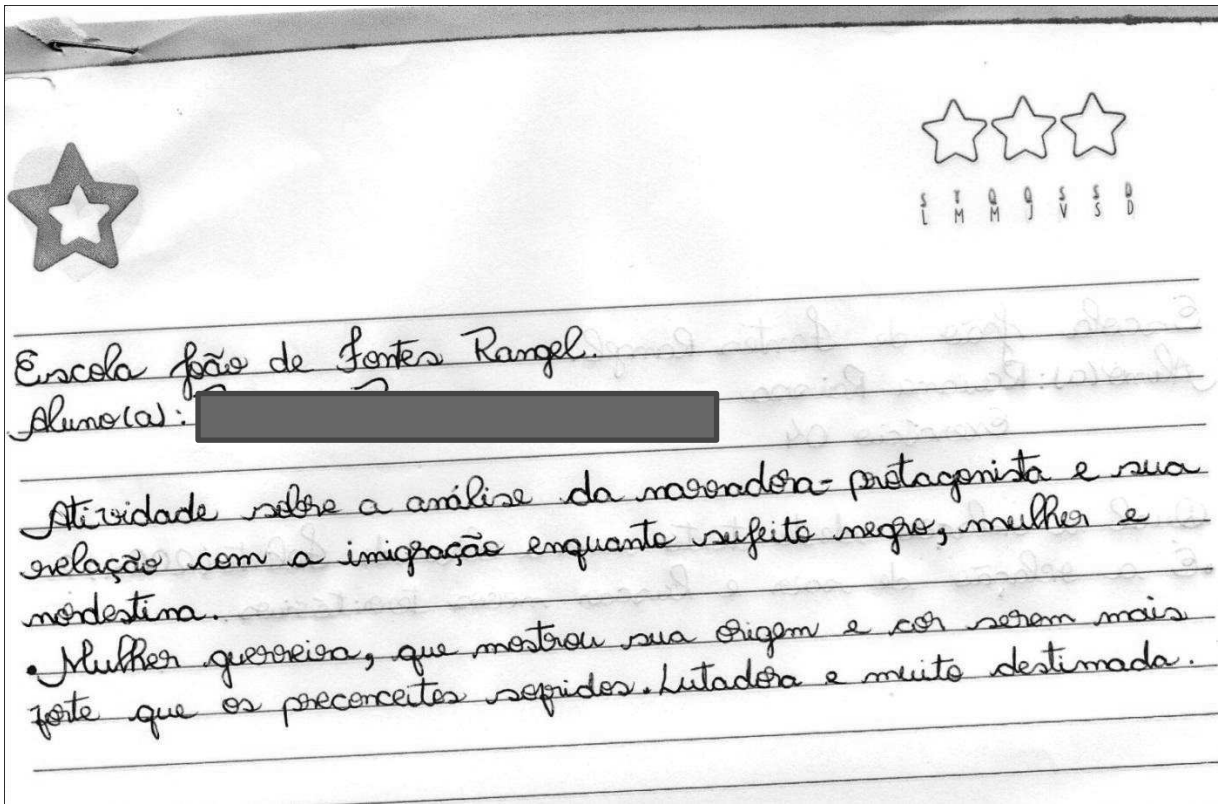
Escola João de Fontes Rangel
Aluno(a): [redacted].

Atividade sobre a análise da narradora-Protagonista e sua relação com a migração enquanto sujeito negro, mulher e nordestina. Mulher guerreira, que mostrou sua origem e cor serem mais forte que os preconceitos sofridos. Lutadora e muito destinada.

Escola João de Fontes Rangel
Aluno(a): André Luiz G. de Souza [redacted]

Atividade sobre a analise da narradora-Protagonista e sua relação com a migração enquanto sujeito negro mulher e nordestina

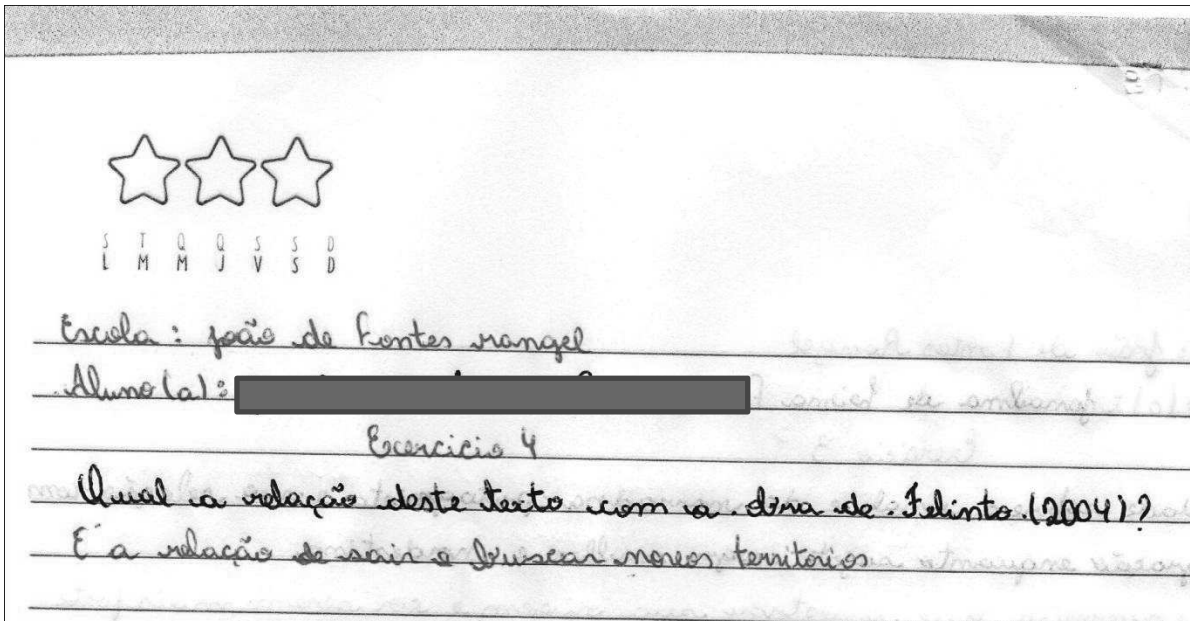
Destemida, Indomável e muito guerreira, a cara da mulher nordestina



S T Q Q S S D
L M M J V S D

Escola João de Fontes Rangel.
Aluno(a): [redacted]

Atividade sobre a análise da moradora-protagonista e sua relação com a imigração enquanto sujeito negro, mulher e nordestina.
• Mulher guerreira, que mostrou sua origem e cor serem mais forte que os preconceitos sofridos. Lutadora e muito destimada.



S T Q Q S S D
L M M J V S D

Escola: João de Fontes rangel
Aluno(a): [redacted]

Exercício 4

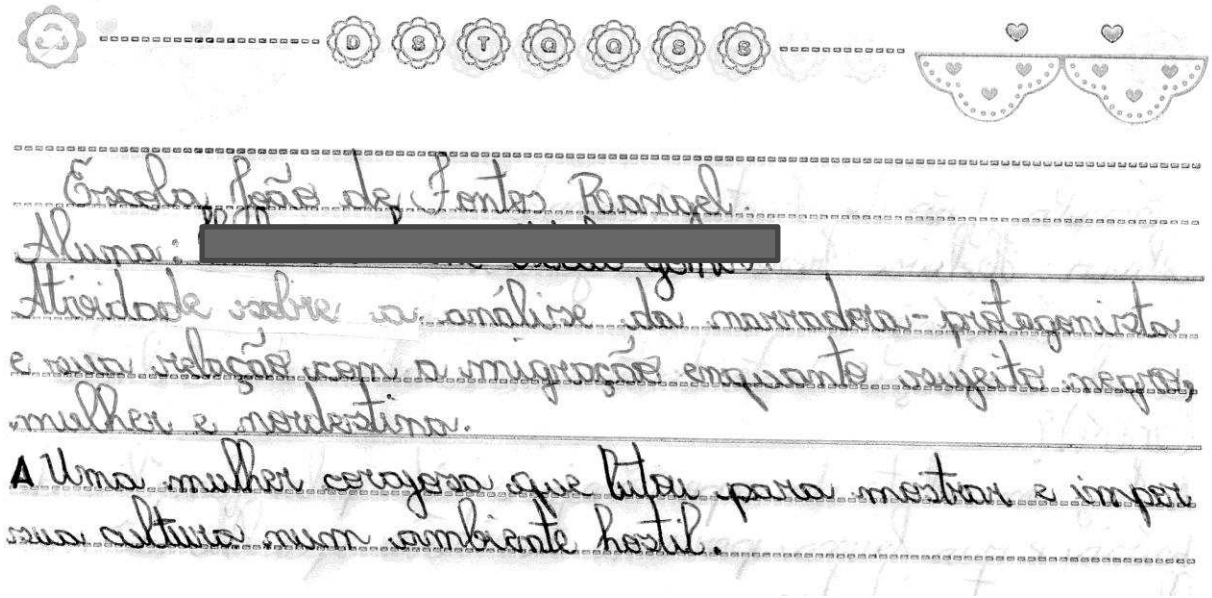
Qual a relação deste texto com a. dina de. Felinto (2004)?
É a relação de sair e buscar novos territorios

Escola João de Fontes Rangel
Aluno (a) [redacted]

Atividade sobre análise da narradora-protagonista e sua relação com a migração enquanto sujeito negro, mulher e nordestina.
→ Muito decidida, corajosa, lutadora para mostrar e impor sua identidade.

Escola João de Fontes Rangel
Aluno (a) = [redacted]

Atividade sobre a análise da narradora-Protaganista e sua relação com a migração enquanto sujeito negro, mulher e nordestina.
Mulher guerreira, que mostrou sua origem e ser serem mais forte que o Preconceitos sofridos. Lutadora e muito destemida.

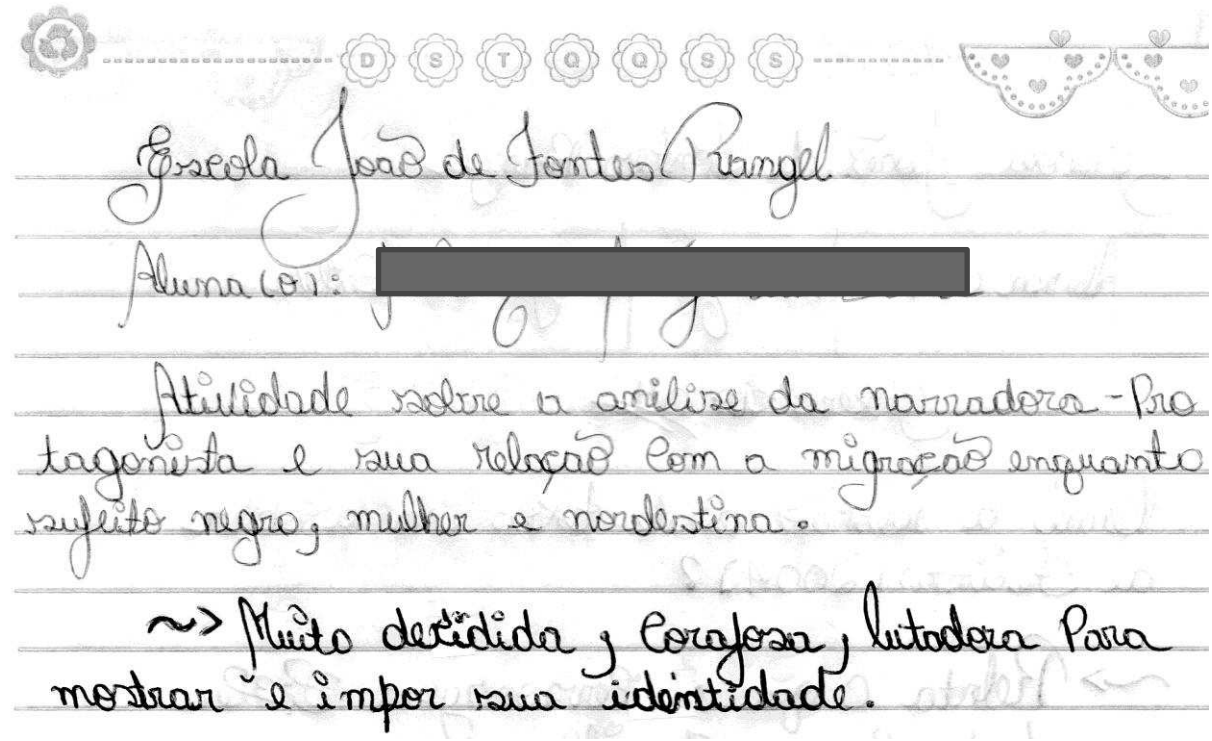


Escola João de Fontes Rangel.

Aluna: [redacted]

Atividade sobre a análise da narradora-protagonista e sua relação com a migração enquanto sujeito negro, mulher e nordestina.

A Uma mulher corajosa que lutou para mostrar e impor sua cultura num ambiente hostil.

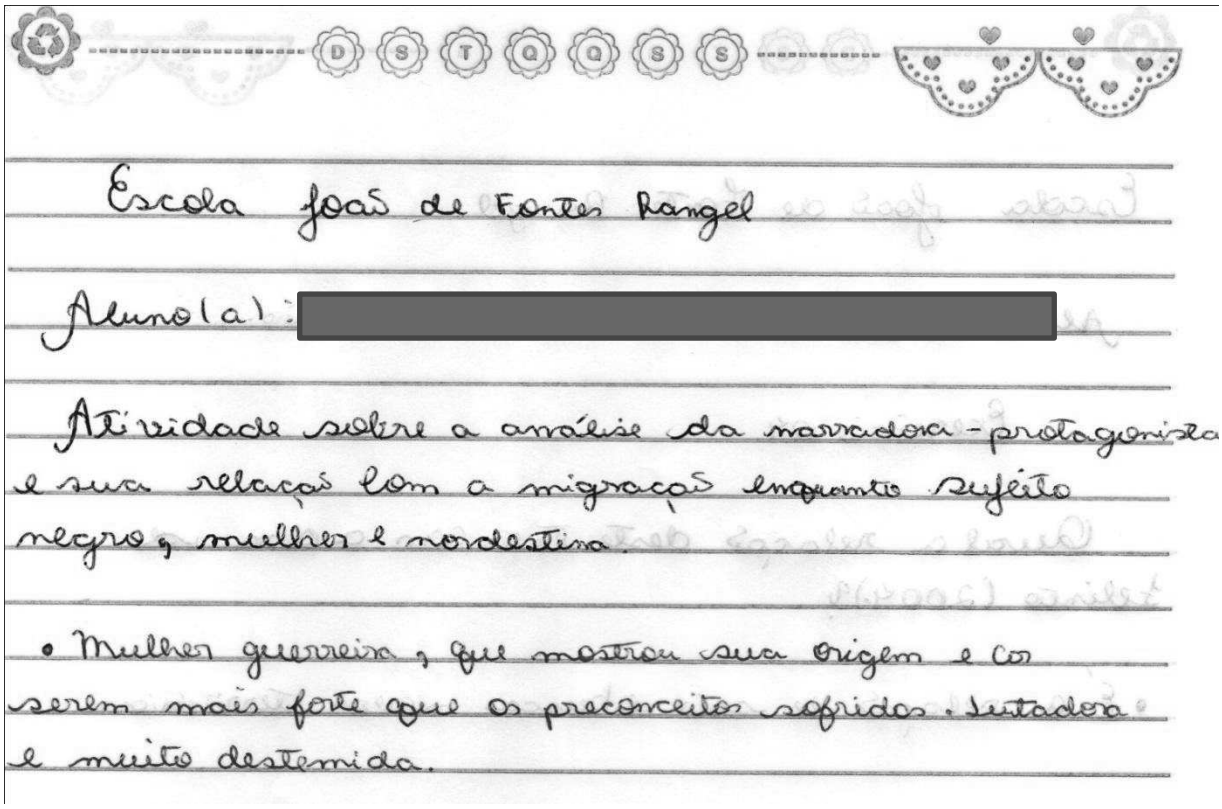


Escola João de Fontes Rangel

Aluna (o): [redacted]

Atividade sobre a análise da narradora-Protagonista e sua relação com a migração enquanto sujeito negro, mulher e nordestina.

~> Muito destida, Corajosa, lutadora Para mostrar e impor sua identidade.

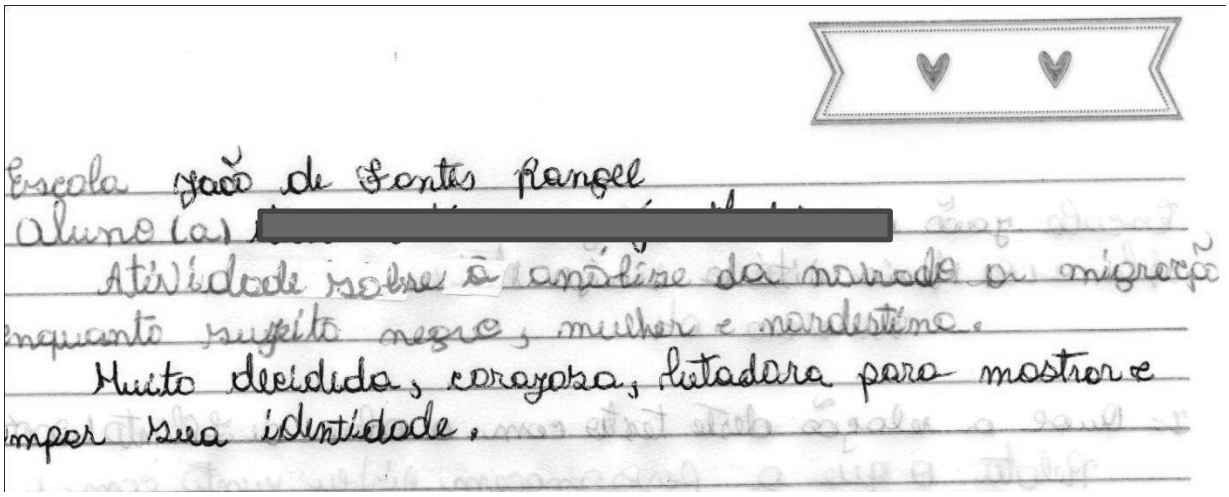


Escola João de Fontes Rangel

Aluno(a): [redacted]

Atividade sobre a análise da narradora-protagonista e sua relação com a migração enquanto sujeito negro, mulher e nordestina.

• Mulher guerreira, que mostrou sua origem e cor serem mais forte que os preconceitos sofridos. Lutadora e muito destemida.

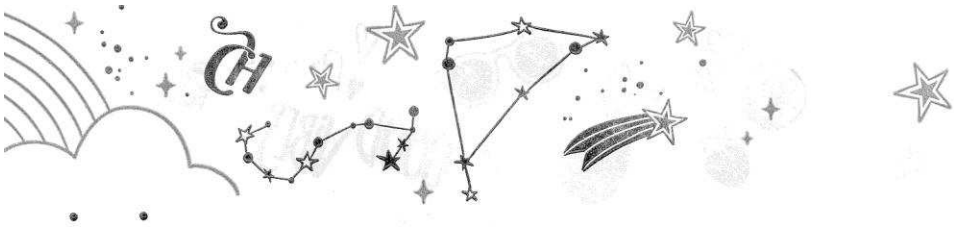


Escola João de Fontes Rangel

Aluno(a) [redacted]

Atividade sobre a análise da narrada e migração enquanto sujeito negro, mulher e nordestina.

Muito decidida, corajosa, lutadora para mostrar e impor sua identidade.



Escola João de Fontes Rangel.

Aluna: [redacted]

Atividade sobre a análise da narradora-protagonista e sua relação com a migração enquanto sujeito negro, mulher e nordestina.

Uma mulher corajosa que lutou para mostrar e impor sua cultura num ambiente hostil.

Escola João de Fontes Rangel

Aluno(a): [redacted]

Atividade sobre a análise da narradora-protagonista e sua relação com a migração enquanto sujeito negra, mulher e nordestina.

Gosto dela, me representa pela coragem e autonomia.

Escola João de Fontes Rangel
Aluno: [redacted]

Atividade sobre a análise da narradora-protagonista e sua relação com a migração enquanto sujeito negro, mulher e nordestina.
Muito decidida, corajosa, lutadora para mostrar e impor sua identidade.

Escola João de Fontes Rangel
Aluna(o): [redacted]
Exercício 03
Atividade sobre a análise da narradora protagonista e sua relação com a migração enquanto sujeito negro mulher e nordestina.
* gostei dela, me representa pela coragem e autonomia.

Escola João de Fontes Rangel.
Aluna: Maria José da Silva Nascimento
[redacted]

Atividade sobre a análise da narradora-protagonista e sua relação com a migração enquanto sujeito negro, mulher e nordestina.
Mulher guerreira, que mostrou sua origem e cor serem mais forte que os preconceitos sofridos. Lutadora e muito destinada

ESCOLA JOÃO DE FONTES RAGEL

ALUNO (A): [redacted]

ATIVIDADE SOBRE A ANÁLISE DA NARRADORA PROTAGONISTA E SUA RELAÇÃO COM A MIGRAÇÃO ENQUANTO SUJEITO NEGRO, MULHER E NORDESTINA

O GOSTO DELA REPRESENTA PELA CORAGEM E AUTONOMIA

Escola João de fontes Rangel

Aluno: [redacted]

Exercicio 03

Atividade sobre a análise da narradora e protagonista e sua relação com a migração enquanto sujeito: Negra, mulher e nordestina.

Muito decidida, corajosa, lutadora para mostra e impor sua identidade.

Escola: João de Fontes Rangel

Aluno: [redacted]

Atividade sobre a análise da narrada na - protagonista e sua relação com a migração enquanto sujeito negro, mulher e nordestina

☐ Forte, persistente e muito decidida

Escola João de Fontes Rangel.

Aluno: [redacted]

Exercício 03.

Atividade sobre a análise da narradora-protagonista e sua relação com a migração enquanto sujeito negro, mulher e nordestina:

→ Muito dedicada, corajosa, lutadora para mostrar e impor sua identidade.

Escola - João de Fontes Rangel
Aluno(a) [redacted]
Exercício 03
Atividade sobre a análise da narrado ra protagonista e sua relação negra, a migração enquanto sujeito negro, mulher e nordestina

• mulher guerreira, que mostrou sua origem e cor serem mais forte que os preconceitos sofridos. lutadora e muito destemida.

D S T Q Q S S

Escola: João de Fontes Rangel
Aluno(a): [redacted]
Exercício 03
Atividade sobre a análise da narradora-protagonista e sua relação com a migração enquanto sujeito negro, mulher e nordestina.

• forte, persistente e muito decidida.

Escola João de Fontes Rangel

Aluno(a): [redacted]

Exercício 02

Sobre o estudo analítico discursivo do texto: "uma reflexão sobre a noção de desterritorialização identitária e suas implicações para políticas de acolhida de refugiados" responda:

Você consegue diferenciar os termos territorialização / desterritorialização e seus conceitos?

Δ Desterritorialização - deixar suas raízes territoriais por vontade de em parcas dian de situações conflituosas, ou afastarem de nossos territórios e habitos outro

Escola João de Fontes Rangel.

Aluna: Ingrid dos Santos Souza.

Atividade [redacted] narradora-protagonista e sua relação com a migração enquanto sujeito negro, mulher e nordestina.

Δ Uma mulher corajosa que lutou para mostrar e impor sua cultura num ambiente hostil.

Escola João de Fontes Rangel
Aluno(a): [redacted]

Atividade sobre a análise do narrador protagonista e sua relação com migração enquanto sujeito negro, mulher e nordestino.
* Gosto dela me representar pela coragem e autonomia

D S T Q Q S S

Escola João de Fontes Rangel.
Aluno(a): [redacted]
Exercício 01.

Qual a relação deste texto com a obra de Felinto (2004)?
Faz a relação da saída de sua terra para ocupar outro sofrendo as consequências dessa saída.

Escola João De Fontes Rangel

Aluno = [redacted]

Exercício 4

~ Relatar o que A Personagem viver junto com A Família

≈ Relacionar Pela questão de Abandonar A Terra (migração) De seu Territorio e habitar terrenos Descobertos Para melhores condições De vida

D S T Q Q S S

Escola João de Fontes Rangel

Aluna: [redacted]

Exercício 04

Qual a relação deste Texto com a obra de Felinto (2004)?

Δ Faz um relato da experiência vivida pela família de Rúria e sua busca por um território que lhe dê melhores oportunidades.

Escola João de Fontes Rangel.

Aluno (a): [redacted]

Exercício 04.

Qual a relação deste texto com a obra de Felinto (2004)?

Relaciona pela questão de apontar a saída (migração) de seu território e habitar terras desconhecidas para buscar melhores condições de vida.

Escola João de Fontes Rangel

Aluno(a): [redacted]

Exercício 04.

Qual relação deste Texto com obra de Felinto (2004)?

faz a Relação da saída de seu Terra para ocupar outro respondo as consequências dessa saída

[redacted]

Exercício 04

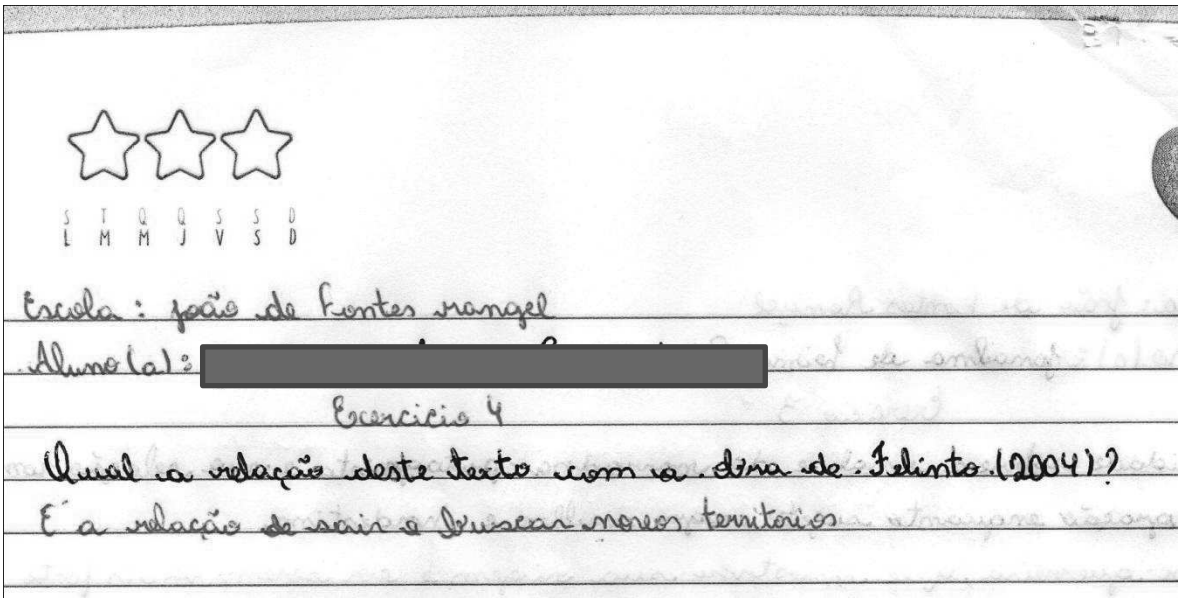
Qual a relação deste texto com a obra de Felinto (2004)?

Faz um relato da experiência vivida pela família de Vicia e sua busca por um território que lhe dê melhores oportunidades.

Escola Jeão de Fontes Rangel.
Aluno(a): [redacted]

Exercício 04

Qual a relação deste texto com a obra de Felinto (2004)? É a relação de saí e buscar novos territórios.



S T Q Q S S D
L M M J V S D

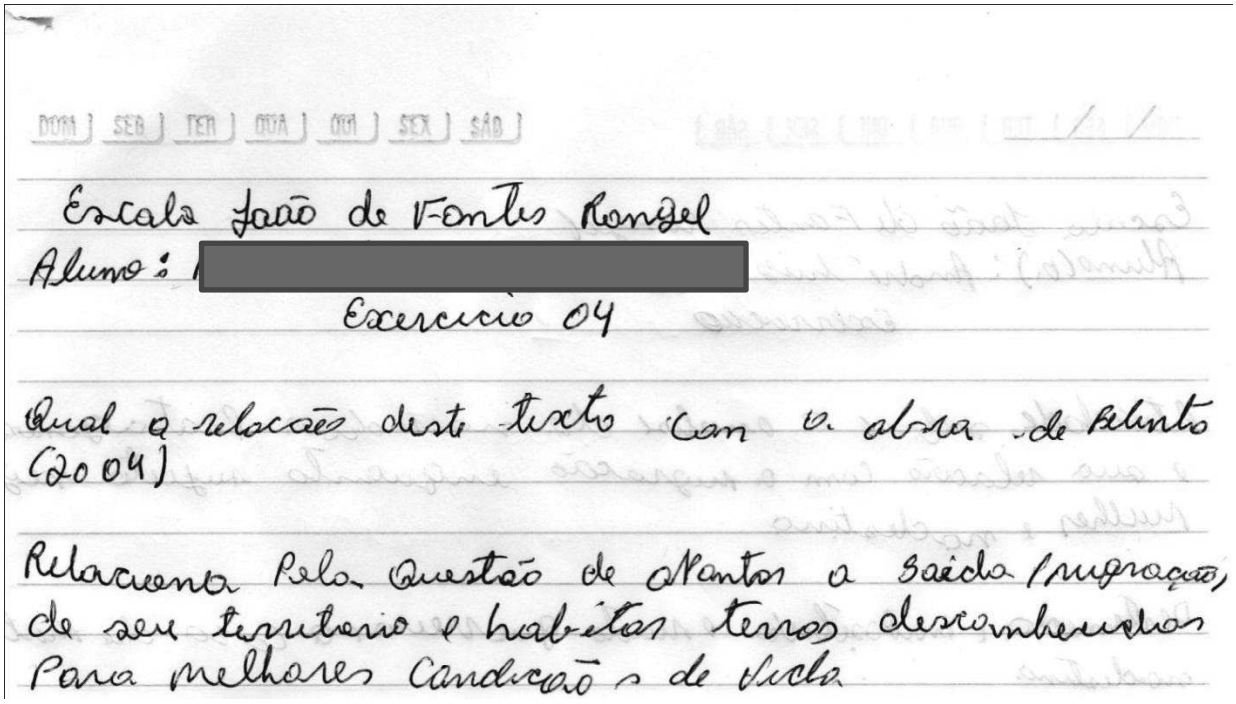
Escola: João de Fontes Rangel

Aluno(a): [redacted]

Exercício 4

Qual a relação deste texto com a obra de Felinto (2004)?

É a relação de sair e buscar novos territórios



DOM SEG TER QUA QUI SEX SÁB

Escola João de Fontes Rangel

Aluno: [redacted]

Exercício 04

Qual a relação deste texto com a obra de Felinto (2004)

Relaciona pela questão de altantos a saída (migração) de seu territorio e habitar terras desconhecidas para melhores condições de vida

Escola João de Fontes Rangel.
Aluno (a) = [redacted]

Exercício 04

Qual a relação deste texto com a obra do Felito (2004)?
É a relação de sair e buscar novos territórios.

S T Q Q S S D
L M M J V S D

Escola João de Fontes Rangel.
Aluno(a): [redacted]

Exercício 04

Qual a relação deste texto com a obra de Felinto (2004)?
É a relação de sair e buscar novos territórios.

Escola João de Fontes Rangel

Aluna (o): [redacted]

Exercício 04

Qual a relação deste texto com a obra de Felinto (2004)?

→ Relata o que a Personagem Elizeu Junto com a Família.

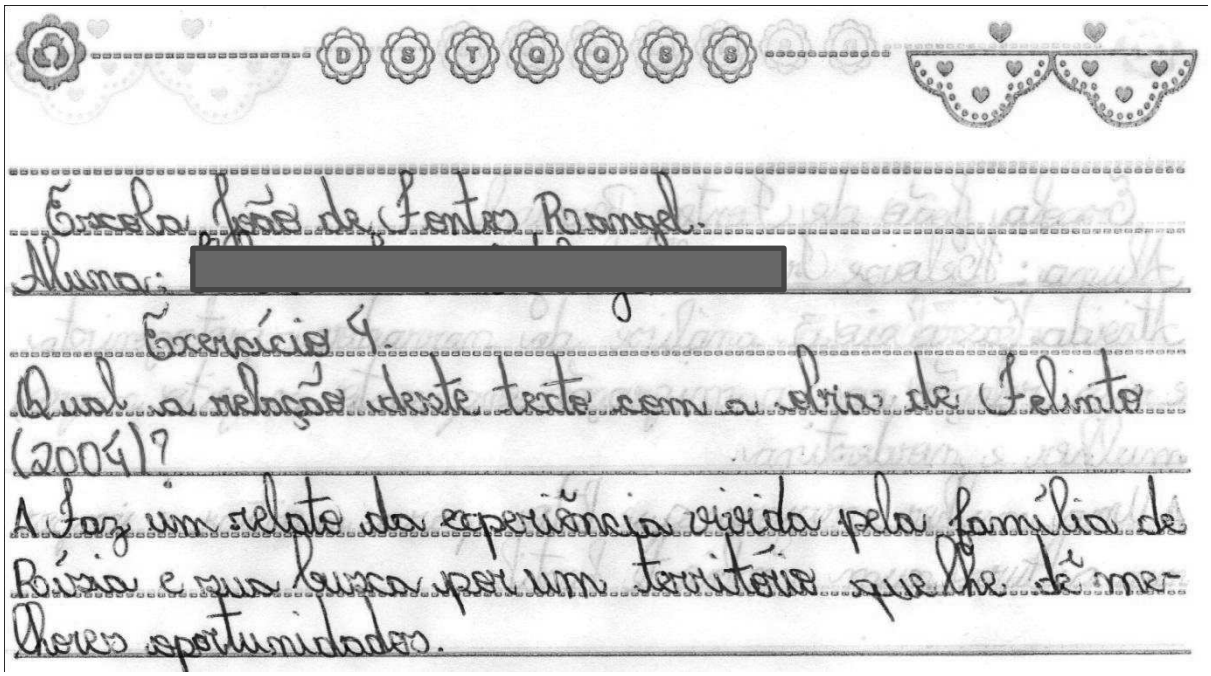
Escola João de Fontes Rangel

Aluno (a) [redacted]

Exercício 04

Qual a relação deste texto com a obra de Felinto (2004)?

→ Relata o que a personagem viveu junto com a família.



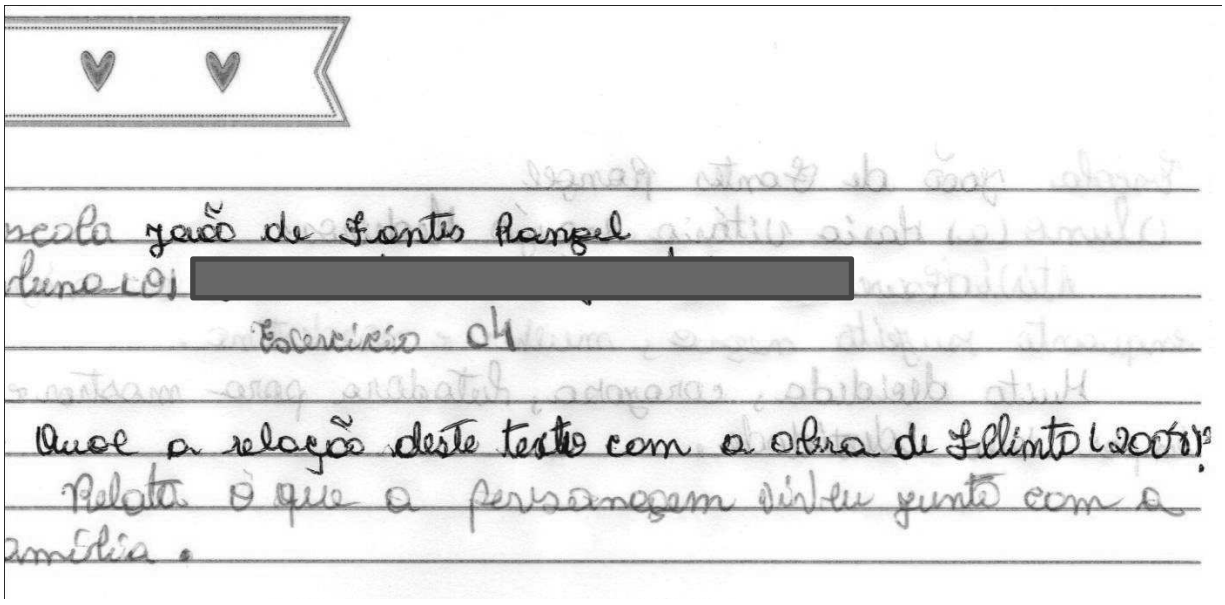
Escola João de Fontes Rangel.

Aluna: [redacted]

Exercício 4.

Qual a relação deste texto com a obra de Felinto (2004)?

A faz um relato da experiência vivida pela família de Rúbia e sua busca por um território que lhe dê melhores oportunidades.



Escola João de Fontes Rangel

Aluna: [redacted]

Exercício 04

Qual a relação deste texto com a obra de Felinto (2004)?

Relata o que a personagem viveu junto com a família.

Escola João de Fontes Rangel

Aluno (a) [redacted]

Exercício 04

Qual a relação deste texto com a obra de Felinto (2004)?

Faz a relação da saída de sua Terra para ocupar outro sofrendo as consequências dessa saída

D S T Q Q S S

Escola João de Fontes Rangel

Aluno (a): [redacted]

Exercício 04

Qual a relação deste texto com a obra de Felinto (2004)?

- É a relação de sair e buscar novos territórios.

Escola João de Fontes Rangel.
Aluno: [redacted]

Exercício 04

Qual a relação deste texto com a obra de Felinto (2004)?
Relato o que o personagem viveu junto com a família.

Escola João de Fontes Rangel.
Aluna: [redacted]

Exercício 04:

4. Qual a relação deste texto com a obra de Felinto (2004)?

Faz um relato da experiência vivida pela família de Rúria e sua busca por um território que lhe dê melhores oportunidades.

Escola João de Fontes Rangel
aluno (a): [redacted]

Exercício 04

Qual a relação deste texto com a obra de Felinto (2004)?
* Faz a relação da saída de sua terra para ocupar outra sofrendo das consequências dessa saída

Escola João de Fontes Rangel
Aluna = [redacted]

Exercício 4
Qual a relação deste texto com a obra de Felinto (2004)? É a relação de sair e buscar novos territórios.

Escola João de Fontes Rangel
aluno: [redacted]

Exercício 04
Qual a relação deste texto com a obra de Felinto (2004)?
~> Relata o que o personagem viveu junto com a família

Escola João de Fontes Rangel.
Aluno: Paulo [redacted]

Exercício 04

Qual a relação deste texto com a obra de Felinto (2004)?
→ Relata o que a personagem viveu junto com a família.

ESCOLA JOÃO DE FONTES RAGEL
ALUNO CAI: [redacted]

EXERCÍCIO 04

QUAL A RELAÇÃO DESTE COM A OBRA DE FELINTO (2004)?

* FAZ A RELAÇÃO DA SAÍDA DE SUA TERRA PARA OCUPAR OUTRO SOFRENDO AS CONSEQUÊNCIAS DESSA SAÍDA

D S T Q Q S S

Escola João de Fontes Rangel

Aluno (a) = [redacted]

Exercício 04.

Qual a relação deste texto com a obra de Felinto (2004)?

☐ É relatado assim como no texto de Felinto, a migração, os problemas que sofrem os migrantes a luta por melhorias e a difícil missão de sair deixando os seus parentes.

Escola: João de Fontes Rangel

Aluno: [redacted]

Exercício 04

qual a relação deste texto com a obra de Felinto (2004)

☐ É relatado assim como no texto de Felinto, a migração, os problemas que sofrem os migrantes, a luta por melhorias e a difícil missão de sair deixando os seus parentes.

Escola João de Fontes Rangel
Aluno (a) [redacted]

Exercício 4

Qual a relação desse texto com o livro de Felinto (2004)?
* Fazer a relação da saída da sua terra para ocupar outra sofrendo as consequências dessa saída.

a = João de Fontes Rangel
o (a) [redacted]

Exercício 04
al a relação deste texto com a obra
linto (2004)?

a relação de sair e buscar novos inter
es.

Migração

[redacted] 9º "A"

Eu, mulher, negra, nordestina e pobre, jamais tinha saído de minha cidade natal. Foi então que resolvi ir para São Paulo em busca de uma melhor forma de vida, pedi dinheiro emprestado a minha amiga Daniele. Ela me emprestou e eu disse que quando conseguisse, juntaria dinheiro e lhe pagava.

Chegando a São Paulo, me deparei com aquela grande cidade de concreto. Fui para o apartamento da minha tia Carla, chegando lá, tive que dividir o aluguel do apartamento e as despesas da casa.

No dia seguinte, fui a procura de trabalho, mas tudo aconteceu ao contrário do que eu esperava, era muito difícil conseguir um emprego. Continuei a procurar, mas nunca conseguia e o pouco que tinha era para pagar o aluguel, ajudar nas despesas do apartamento e pagar a minha amiga Daniele.

Comecei a perder a esperança de ter aquela vida tão boa que sonhara e de um dia voltar para a minha cidade natal. Então, fiz um "bico" aqui outro ali e fui me tornando uma escrava daquela selva de concreto.

Um dia, não tinha como pagar o aluguel e as despesas da casa da minha tia. Ela também não tinha uma boa condição financeira. Então, resolvi ir embora da casa dela. Fiquei largada na rua sem direção!

Não tinha mais dinheiro para voltar para minha cidade, fiquei perambulando nessa grande cidade boa para uns poucos nordestinos e ruim para maioria.

E fiquei pior do que estava: pobre e negra, além de nordestina distante da minha terra, sem amigos e lar. Senti saudades da "minha terra", a que jamais deveria ter saído de lá.

A história de Tamara

[redacted] 9º A

Era uma vez uma menina de 8 anos que se chamava Tamara. Ela morava em Pernambuco com seus Pais. Sua mãe era Zilda e seu Pai Saulo, sua família era muito Pobre, quase não Tinha o que Comer. Sua mãe estava Para Ter um bebê e seu Pai era um alcoólatra muito endividado.

Sua mãe teve complicações na gravidez e Perdeu seu bebê; E Ficou muito doente. Como não Tinha dinheiro Para comprar seus remédios e nem se alimentar direito, acabou morrendo e Tamara muito nova Perdeu sua mãe.

Seu pai começou a beber ainda mais e quando Chegava do bar morto de bebado, batia em Tamara. Enquanto Tamara sustentava ela e seu Pai com o Pouco dinheiro que ganhava engraxando Sapatos, cada vez mais Saulo a batia ate que um dia uma vizinha Percebeu, e ligou Para Policia Saulo Foi Preso e a Tamara que agora era orfã fugiu Para São Paulo e foi Tentar uma vida melhor Por la.

Chegando a São Paulo, com 15 anos, conseguiu um Trabalho de faxineira em uma Casa. Lá, Tinha um salário, Comida e moradia. Com isso, a mulher que era sua Patroa, Percebeu ela muito nova e lhe Perguntou, se Tinha estudo.

Ela lhe respondeu que não! Então, sua Patroa a matriculou em uma escola e quando Conseguiu Terminar seus estudos, já maior de idade, conseguiu um bom emprego juntou seu dinheiro e comprou

sua casa. Casou e teve seus Filhos e viveram feli-
zes para sempre.

Maria, mulher pobre e nordestina

Lá estava uma mulher sentada na frente de sua casa pensando no que fazer de sua vida. Ela se chama Maria e moraba no Nordeste.

Sem saber o que fazer, estava sem trabalho e dinheiro, não aguentava mais ficar ali, pois via seus pais sofrendo na miséria e sem poder fazer nada. Então, Maria decidiu ir para São Paulo, atrás de emprego.

Chegando lá, sem saber para onde ir e sem ter noção de como iria fazer para arruma um emprego, saiu andando à procura de trabalho. Maria entrava em todos os cantos e via que estava precisando de funcionários, mas ela não era admitida.

No dia seguinte, já que no anterior Maria não tinha conseguido nada, continuou a andar, só que em cada cantos os responsáveis por contratar alguém dizia que ela não tinha bem o perfil que os interessava.

Por onde ela passava, as pessoas olhavam para Maria com um olhar de preconceito, como se ela fosse inferior a eles, só por ser pobre, negra e nordestina. Sua aparência e nacionalidade, era motivo para as pessoas que ali estavam critica-la.

Maria, então, conheceu uma mulher e logo perguntou:

— Olá, como você se chama?

— Olá, me chamo Bruna. E você, como se chama?

Assim, falou Bruna.

Elas então se conheceram. Bruna ajudou Maria dando

sua casa para ela ficar.

Maria disse a Bruna como tinha sido seus dias em São Paulo.

Bruna se comoveu com o que Maria lhe contou e disse que ia ajuda-la consiguir um emprego.

Maria, com a ajuda de Bruna, consiguiu um emprego. Então, ela começou a trabalhar e ganhou seu primeiro salário e mandou pouco de seu dinheiro para seus pais para suprir as necessidades que não erom poucas.

Maria viu Bruna chegando da faculdade e perguntou:

— Bruna, onde você estuda? Teria como eu estudar também?

— Sim, claro que tem Maria! Respondeu Bruna.

Maria se interessou e foi fazer sua matrícula.

Durante o dia ela trabalhava e, a noite, estudava. Ao chegar na faculdade, foi discriminada por ser negra e nordestina. Mas, com tudo isso acontecendo, não deu a atenção e continuou estudando. Consiguiu se formar em Direito e tudo melhorou em sua vida.

Logo após se formar, Maria consiguiu um emprego na área de direito. Com esse emprego ela comprou uma casa e se mudou, deixando de morar com Bruna e agradecendo por tudo que ela fez.

E mesmo com todas as coisas enfrentadas com dificuldade Maria consiguiu alcançar todos os seus objetivos e ter grandes conquistas em sua vida.

[redacted].

9º Ano "A" 29/09/2017

Seg Ter Qua Qui Sex Sáb Dom / /

ULTRAPASSANDO AS BARREIRAS DAS DIFICULDADE

[redacted] 9º "A"

EM UM PEQUENO LUGAREJO NORDESTINO, MORAVA UMA FAMÍLIA MUITO POBRE. NESSA FAMÍLIA HAVIA DUAS IRMÃS, JOANA E MARCIA, QUE PASSAVAM MUITAS NECESSIDADES COMO FOME, SEDE, PRECARIAS CONDIÇÕES FINANCEIRAS. ALÉM DE SER PERSEGUIDAS PELOS "CAPATAZES".

DIANTE DE TANTO SOFRIMENTO, AS IRMÃS SEMPRE TENTAVAM BUSCAR SOLUÇÕES PARA AMENIZAR A SITUAÇÃO NA QUAL VIVIAM. VENDO QUE NÃO ENCONTRAVAM SOLUÇÕES PARA TAIS PROBLEMAS, PROCURAM UMA FORMA DE LIVRARem-SE DESSAS QUESTÕES.

CERTO DIA, SOBRE LAGRIMAS DE RANCORES, PORÉM COM SONHO DE VIDA MELHOR, DECIDEM ABADONAR O PEQUENO LUGAREJO E IR EM BUSCAM DO SUDESTE NA ESPERANÇA DE ENCONTRAR DIAS COM MAIS ESPERANÇA PARA SI E PARA SUA MÃE QUE FICOU A MERCÊ DO SOFRIMENTO DAS PERIPECIAS QUE AQUELE LUGAR OFERECIA. A FAMÍLIA NÃO TINHA MAIS O CHEFE DA CASA, UMA VEZ QUE ESTE TINHA SIDO MORTO MISTERIOSAMENTE.

AS IRMÃS TOMAM DESTINO PARA O SUDESTE. NA ESTRADA, SOFREM AS MAIS DIVERSAS PEÇAS QUE A VIDA OFERECEU, SEM DINHEIRO PARA COMIDA, PASSAM FOME, SEDE E

/ /

Seg Ter Qua Qui Sex Sáb Dom

HUMILHAÇÃO, O QUE NÃO É DIFERENTE QUANDO CHEGARAM NO SUL. LÁ TAMBÉM NÃO TINHA QUEM AS AJUDASSE. TEMPO MAIS TARDE, AS IRMÃS ALOJAM-SE, EM CASA DE FAMILIAS, SENDO EMPREGADAS DOMÉSTICAS E COMEÇAM A MUDAR UM POUCO AS CONDIÇÕES EM QUE VIVIAM.

Sou mulher Nordestina

[redacted] 9º "A"

Fui uma mulher pobre, negra e nordestina. Vou para São Paulo a procura de um emprego, deixando minha mãe e minha Terra. aqui não Tenho nenhum rumo. não Tenho dinheiro.

Chegando a São paulo, procurei um local para passar á noite e, no dia seguinte, fui procura um emprego más não consegui emprego, Todos os lugares já tinha muita gente Trabalhando.

Voltei para casa sem dinheiro e sem rumo, pois como vivirei e como cuidar da minha mãe. sou mulher pobre de mãe e de pai.

Caminhando sozinha pela essa estrada, parei um pouco para descansar. Chegando á noite sozinha, naquela estrada caminhando pela noite escura, parei para dormir um pouqui-nho, pra no outro dia continuar caminhando.

Chegando a minha terra, abraçei minha mãe e falei que não consegui emprego em São Paulo, que tinha voltando para casa sem dienheiro. A Tarde, um lindo céu azul com nuvens, estava pensando no que fazer.

No dia seguinte, quando foi á noite muita chuva em minha terra querida, á água escorria sobre O Telhado.

Pensei em voltar pra São paulo, já fazia mais de mês que não estava Trabalhando e sem dienheiro pra gastar com minha mãe. Falei para ela que ia procurar um emprego e ia conseguir.

Chegando a São Paulo, fui procurar emprego. Passei muitos dias procurando um emprego. Dia seguinte, me chamaram para

Trabalhar Aceitei na hora arrumei um canto pra morar. Depois de mês, Liguei para minha mãe, falei pra ela que ia buscar ela para morar comigo pois tinha um emprego, um cantinho pra morar e estava estudando aprendendo o que ela não sabia.

Depois de anos me permei e mudei de vida junto com minha mãe. Sou nordestina com orgulho não deixei meu nordeste, mesmo distante, conserve no meu coração minhas raizes.

Nordestina Por amor

[redacted] 9º "A"

Eu, com meus 16 anos, já estava no 2º ano do ensino médio e sempre apaixonada pelo meu sertão nordestino de gente bonita e educada. Quase na reta final do ano letivo, já tinha na minha cabeça que ano que vem já tenho que saber o que quero ser: Medicina ou direito.

Eram tantas dúvidas que só de pensar me dava dor de cabeça. Meu maior sonho era fazer intercâmbio nos Estados Unidos. Sempre foi um sonho estudar fora, conhecer pessoas novas descobrir coisas que para mim era experiência. Mas, nem tudo é um mar de rosas!

Com apenas 16 anos, meus pensamentos eram um futuro de grandes descobertas; nunca pensei em sair do meu Nordeste sem sentir saudade da comidinha da minha mãe só de saber que lá fora nem tudo é o que parece ser, dava arrepio.

Me lembrei dos amores que tive na infância dos amigos que ficaram para trás. Pensada também em ter uma família, me casar, ter filhos e um marido, era a única menina da minha turma que não era apaixonada por nenhum garoto. As vezes, me pegava pensando:

Stay Positive & study hard!

2cute 4you

"Será que nunca vou gostar de um garoto?.."

Mal sabia eu que estava bem pertinho de achar o amor da minha vida, assim como como minhas amigas falam.

Estava olhando minhas redes sociais e do nada um garoto cujo nome era Alex, me chamou para conversar conversar. Os dias se passam, conversas iam e vinham, foram meses, até que chegou o dia em que resolvi falar para ele o que estava sentindo de verdade. Mas não daria certo, porque sou de João Pessoa - PB e ele é de Sorocaba - SP, nunca ia nos ver, até que um dia minha mãe chegou disse que íamos morar em Sorocaba, precisava de emprego e aqui em João Pessoa não conseguiria arrumar.

Por uma parte, fiquei feliz de saber que ia conhecer o menino por quem era apaixonada e, ao mesmo tempo, triste por ter que deixar meu nordeste para trás, sabendo que lá fora tudo seria mais complicado.

Contei a novidade para Alex, estava ansiosa para conhecê-lo. Finalmente o dia tão esperado chegou. Já era 11:30 da manhã, faltava pouco, não aguentava de tanta ansiedade e comecei a roer as unhas. Assim que cheguei no aeroporto em São Paulo, de cara, já sofri preconceito pelo meu sotaque nordestino. Para mim foi complicada se acostumar nesse lugar cheio

de pessoas preconceituosas. Resolvi esquecer o que acontecu, no caminho para minha nova casa. Liguei para Alex e avisei que já estava em Sorocaba e combinamos de se encontrar em uma sorveteria perto da minha casa.

Os dias se passaram e todo final semana, saíamos para nos divertir. Em uma dessas saidinhas, me pediu em namoro e aceitei.

Ele me convidou para conhecer a sua família, mal sabia eu o que me aguardava. Quando cheguei já senti um clima estranho, seus pais me olhavam de cima para baixo com um olhar de nojo pelo simples fato do seu filho namorar uma nordestina de pele escura e cabelos encaracolados.

Começaram a fazer diversas perguntas e no decorrer da conversa, eu ia que estavam rindo do meu sotaque. Por um momento, me senti mal por ser motivo de chacota entre eles. Até que fim aquela noite horrível chegou ao fim.

Ao voltar para casa, no caminho, passou dois garotos da alta sociedade, um deles gritou "Nordestinos são animais, vocês não são de nada". Depois de uma semana meu namorado convidou-me para voltar em seu casa para se desculpar. Ao chegar lá, seus pais pediram desculpas por terem sido preconceituosos comigo. Ouvindo-os, falei que não mergulha quem era eu e

Stay Positive & study hard!

2cute 4you

minha origem: "sou uma nordestina de pele escura e cabelo encaracolado e tenho orgulho de quem sou!".

Querido Diário

Mulher por si só já tem que dar duro para mostrar seu valor. E sendo negra, pobre e nordestina que se muda para o sul?

Vim para São Paulo em busca de uma vida melhor e o que mais encontrei por aqui foram pessoas incomodadas que me julgam por causa da minha cor, meu sotaque e também por causa do lugar de onde vim.

Felizmente, existem pessoas boas aqui! Fiz amigos e até consegui um emprego em uma lanchonet. Ainda ouço piadinhas mas, já aprendi a lidar com essas coisas. Ainda existe em mim a força e a alegria de nordestina.

Assédio, já sofri muito e ainda sofro. As vezes até tenho medo de andar na rua sozinha por que aqui tem perigo em cada esquina. Mas tenho que lidar com isso também.

Por hoje é só, agora vou dormir. Esse foi mais um dos meus dias em São Paulo e amanhã tudo de novo. Até mais querido diário.

[redacted] 9º "A"

O nordeste e diferente

A vida aqui no nordeste não é fácil, não chove, então não tem plantação, não tem ganha pão. Não resto escolha e não ser ir para o exterior, então vamos para São Paulo.

Arrumei minha mala e saí de viagem para São Paulo, chegando lá, com o enorme anelio com pleito, tentei de logo começar a enviar currículos em bares, restaurantes e lanchonetes, com o pouco dinheiro que tinha escolhido da paisagem aluguei um quarto pequeno, isso ajuda pra uma pessoa mesmo. Gastando pra procurar trabalho, fiquei espantado com tantos predios, não tinha visto tantos, até porque não tinha muitos na cidade pequena onde nasci e me criei, demorei um pouco para se acostumar com a cidade grande, andei de bar em bar procurando emprego, depois de alguns dias procurando, achei em um bar um pouco distante aonde morava, mas fo estava feliz por conseguir dinheiro, trabalhando de garçom em um bar e lanchonete. Não dia o hora de conseguir bastante dinheiro para visitar minha mãe e minha tia, estava louco de saudades da minha família. A pouco mais de 6 meses trabalhando neste local, começou a trabalhar também neste bar, Alice, ficamos amigos depois de algumas semanas, e depois de uns três meses começamos a sair e nos encontrarmos, um mês mesmo depois que ela começou a trabalhar comigo, começamos a namorar, estava ansioso para falar pela para minha tia, e a Julie, mas, depois de alguns meses la a situação se agravou mais não tínhamos dinheiro para voltar, então fui o jeito ficou um tudo lo angustiante, tínhamos 3 filhos.

[redacted] 9ºA

A vida do nordestino no Brasil

[redacted]

Era uma vez uma mulher chamada Maria, que era muito pobre e negra, que estava desempregada e passando de dinheiro. Ela resolveu ir para São Paulo em busca de trabalho. Ela pois tinha muitos filhos foi mesmo para São Paulo vou. mesmo comprou a passagens dela e dois filhos entrou no ônibus. levou todos os filhos, e ao chegar lá ela viu a cidade grande pela primeira vez, sem dinheiro sem ter para onde ir Maria disse eu seus filho vamos dormir por aqui mesmo pela menos só por uma noite, amanhã vou procurar um lugar para dormir e para trabalhar no outro dia ela conseguiu um trabalho de doméstica e o chefe dela chamado juliano. ela mais era muito brava. Ela também as vezes era um pouco brava. ela gostava muito com ela Maria e não gostava. Porque ela preservava o Salário. para pagar a o aluguel da sua casa. quando ela saía do trabalho no final da semana, gostava de ir para o vale nos dias vales, ela conheceu um cara chamado José que começaram a namorar. Eles se gostavam muito mais José batia muito nela e quando batia e Maria não aguentou e terminou, ele não aceitou e começou a ameaçada então ela com medo pediu divorcio. e voltou para o nordeste com seus filhos e por lá conheceu um bom marido Joaquim que trabalhava na roça e não batia nela e nas vida sofrida de maria ~~não estava~~ não é que a vida de maria estava dando certo.

Minha vida sofrida

[redacted] 9º "A"

Em um certo dia, nasceu uma menina linda e encantadora, mas em uma família pobre do interior. Seus pais viviam apenas da roça e nem sempre conseguiam o dinheiro necessario para se manter.

Anos se passam e Benedita cresce. Aos 6 anos de idade, começa a ir para à escola. No seu primeiro dia de aula, sofre muito por outras crianças serem preconceituosas com ela. E, nesse momento, fica muito chateada e decide não ir mais à escola.

Chegando em casa, conta o que havia acontecido e nisso, seu pai fala para ela:

— "Minha filha, nesse mundo passamos por altos e baixos, porém ao longo do tempo aprendemos a conviver com as coisas."

Com o que seu pai lhe disse, reconheceu os aprendizados da vida e, naquele momento, fica feliz novamente e decide ir à escola no dia seguinte.

Ao se deparar com as outras crianças com melhores condições, fica se perguntando o porquê dela não ser igual a elas, daí, nasce mais um tipo de preconceito, mas lembra do que seu pai lhe disse e passa a não se preocupar mais.

Passados mais alguns anos, Benedita

life is beatiful

se encontra com 14 anos, seus pais não têm mais condições de trabalhar na roça. Daí, Benedita, pensa em largar os estudos para arrumar um emprego para sustentar sua família. Mas com sua idade, não conseguiu trabalho, daí pensa em trabalhar na roça. Ela ainda tinha tempo de ir à escola. Como os outros adolescentes tinham melhores condições, ficaram vindo dela. O motivo era seu trabalho.

Dois anos se passam, a mãe de Benedita descobre um câncer e como sua doença estava muito avançada, não suportaria muitos dias.

Passa-se quinze dias. Quando Benedita chega da escola tem uma chocante notícia. Sua mãe faleceu. Com sua dor no peito nada vinha em sua mente para o que fazer dali em diante. Ela decidiu parar de estudar e ir embora para São Paulo.

No caminho, Benedita e seu pai passam por vários problemas como fome, sede e não ter lugar para tomar banho.

Chegando a São Paulo, não tem onde morar e procuram uma casa para alugar.

No dia seguinte, Benedita sai para arrumar emprego e acaba encontrando um de faxineira. Com sua pele acabada e sem condições de se arrumar melhor, as pessoas a criticam por conta disso.

Tem sempre na mente dela

um dia voltar para o interior, mas não sabe se isso virá a acontecer.

Certo dia, ao chegar em casa, se depara com seu pai caído no chão, sem saber o que fazer e começa a gritar. Um vizinho ouve os gritos e corre para saber o que acontecia ali.

No decorrer do acontecimento, Benedita percebe que seu pai havia morrido. Para ela seu mundo caiu, pois não tinha ninguém a quem recorrer.

Nove anos se passa e Benedita continua a trabalhar de faxineira. Guardando todo mês um pouco de seu dinheiro, assim consegue uma quantia para se manter por muito tempo.

Benedita volta para o interior e encontra um homem por quem se apaixona. Consegue um bom emprego com seus conhecimentos, se casa e tem dois filhos para quem conta a história de quando conviveu com seus pais e sozinha após a morte deles.

Depois de muita batalha, sofrimento e tristeza, venceu na vida. Hoje é muito feliz, pois tem emprego, e amor da sua vida e seus dois filhos.

life is beatiful

A triste partida de Luzia

No sertão nordestino, mora Luzia, mulher pobre e negra que não tinha dinheiro nem trabalho para ajudar em seu terreno.

Como a situação estava difícil por causa da seca que assolava o sertão pernambucano, resolveu ir para São Paulo em busca de trabalho para ver se sua vida melhorava um pouco de situação.

Luzia saiu de seu nordeste, pois lá não chovia, não tinha água. E por causa disso, muito dos lugares de e seus pais ficavam sem ter o que comer.

Então, Luzia pegou seu burro, seu trouxa de roupa e foi viajar para a cidade de São Paulo, achando que quando chegasse lá sua vida iria mudar.

Luzia já estava há dois dias na estrada com seu burro sem ter o que comer e beber. O animal já estava muito cansado, pois com muita fome e sede não podia mais andar e caiu no meio da estrada.

— Ah meu deus, o que eu faço agora?

Ela, já sem saber o que fazer com seu burrinho, ficou lá no sertão e continuou a andar. Até que avistou um posto de gasolina.

Ao chegar lá, Luzia conheceu um homem. Eles conversaram e se acharam muito caparam foram conversando, ela descobriu que ele também ia para São Paulo com o mesmo objetivo que ela. (melhores de vida).

O homem se chamava Antônio

Antônio, já com muita fome, passou mal e Luzia correu e pediu ajuda aos funcionários do posto de gasolina. Os trabalhadores ficaram dando alguns pães e bolachas, comida suficiente para eles ele chegarem até São Paulo.

Depois de se alimentar, andaram para chegar a São Paulo. Era 8:30 da manhã quando Luzia e Antônio pegaram a estrada para São Paulo

Antônio, curioso, perguntou:

Luzia, e sua Família?

Minha família ficou lá em Pernambuco, estou com saudade de meus pais!. Disse-lhe chorando.

Luzia começou a chorar, pois estava com saudades de seus pais.

Antônio observou e lhe disse:

- Se acalma, Luzia!

Antônio avistou São Paulo e disse:

- Olha Luzia, chegamos!

- Estou indo Antônio, chegamos!

Ao chegar lá, muito cansados, Antônio foi descansar, já Luzia, pegou suas coisas e foi em busca de conseguir trabalho.

Luzia entrou em todas as lojas, mercados e indústrias. Esperança era que ia conseguir um emprego, não conseguiu nada.

Luzia, aos tristes Voltou para Antônio, se perdeu e não conseguiu voltar. E ficou sozinha naquela cidade, de pessoas que a olhavam com preconceito por ela ser negra, pobre e nordestina.

Luzia então comprou um jornal com o pouco dinheiro que tinha e leu onde precisavam de funcionários. Ao chegar nesses comércios, lojas e indústrias, todos deram risada por causa de sua aparência e modo de falar.

Ela nada conseguiu por lá, novamente. E, então, ficou triste, pois estava com saudades de seus pais e sua terrinha e não tinha como voltar mais para lá, porque não tinha dinheiro.

[redacted]

9º "A"

Saudade da minha terra.

E lá estava, eu, com um retrato meu e de minha família, pensando em como tudo poderia ter sido diferente se tivesse permanecido com todos na minha terra, na minha casa, no meu lar. Lá eu não deixei só minha família; também deixei amigos e o amor da minha amiga.

No estado de São Paulo é tudo diferente; até as pessoas. Que pelo mais estranho é esse daqui! Na minha terra, por onde passamos, as pessoas dão bom-dia e um cheiro no cangote; é uma maravilha! Aqui em São Paulo, não; as pessoas são arrogantes. Pense em uma raça chata é paulista!

Sai do meu lugar para arrumar trabalho. No começo, sofri muito preconceito; pessoas me olhavam feio e escondiam até a bolsa, tudo isso por minha cor amarronzada e meus cabelos cacheados. Pense em um pelo arrogante! ainda bem que meu sangue é de nordestino.

Em meio a tudo isso, não desistia; corri atrás e passei por preconceituosos de cabeça erguida, até porque, isso não é nada para quem já enfrentou piores momentos na vida.

Com muito esforço, consegui um emprego em uma loja de roupas. Me dei superbem; minha chefe era um amor de pessoa.

Um dia a loja estava mais pequentada que o normal; muita gente entrava e saia. Veio uma mulher magra, galega de olho verde.

Com uma cara não atrativa. Fui atendê-la com simpatia, ela gritou dizendo que não queria ser atendida por mim, chamando-me de lixo do mato. Fiquei triste, mas nada lhe disse.

O que eu não sabia era que, naquele momento, ali um homem que se interessara por mim. Enquanto a mulher era expulsa do estabelecimento, gritando que processaria o mesmo por esta "audácia", o homem se aproximara e fez a pergunta mais doida da minha vida; perguntando se eu queria fazer parte da sua equipe de modelos. Daí, ali a minha chance de ajudar minha família, que deixei lá na terrinha sofrida no meu Nordeste.

Hoje, desfilo nas melhores passarelas do mundo. Agora casada com o meu amor, o amor que eu tinha deixado lá no Nordeste com minha família e a ajudei; sonho que sempre tive de ajudar dos meus pais, irmãos e demais parentes.

[redacted] 9º ano

Bilhete de loteria

[redacted] 9º

Eu nasci numa terra onde o sol reina, e o calor e a seca são seus maiores aliados. Meu nome é Jurema, moro no sertão do Ceará. Certo dia, fui para São Paulo, a "Cidade das oportunidades". Vou contar um pouco do que me aconteceu.

Em uma linda manhã, parti para São Paulo, acompanhada do meu jumento, que ironicamente se chamava Chuva. Passei dias e dias viajando, tinha fome, mas a minha alegria não cessava nenhum segundo.

Chegando lá, me deparei com uma enorme selva de pedra, e uma enchente de carros, fiquei impressionada. Mas que bonita essa tal de São Paulo!

Andando pela cidade, como sempre acompanhada do Chuva, pude observar uma grande desigualdade entre os cidadãos, onde pessoas moram nas ruas e passam fome, enquanto outras ~~pessoas~~ estavam sinhiso em coisas fúteis, pude ver de perto uma cidade em que mulheres vendiam seus corpos e pessoas se afundavam no mundo das drogas.

Continuei passeando pelas ruas, até que no final de uma esquina, pude ver uma enorme placa anunciando um prêmio da loteria, não pensei duas vezes, comprei um bilhetinho e marquei os numeros "59, 38, 27, 06, 12, 46", guardei ele nas malas em cima do Chuva, o resultado do prêmio sairia há noite. Saindo da lotéria, passei tranquilamente em um beco vazio, não percebi a armadilha que me esperava lá, um ladrão armado me roubou tudo, até o coitadinho do Chuva.

A polícia não me deu nem bola; senti em uma cólera desesperada, mas mesmo triste resolvi seguir em frente, não vou desistir jamais! No meio de uma rua, estava o

Chuva, amarrado em um poste, sem nenhuma bagagem, fiquei muito feliz, havia eu encontrado meu companheiro. Fui até uma padaria mesmo sem dinheiro, na televisão passava o sorteio da Loteria, finham saído os números "59, 38, 27, 06, 12, 46", essa foi a hora que decidi ir embora de São Paulo...

Voltei para o nordeste, São Paulo? Para lá não volto jamais, prefiro ficar na minha terra, quente e acanhegante, porque nessa terra é onde fica o meu lar.

A Partida

[redacted]

Me chamo Maria. Sai da minha cidade, Santa Rita, e fui para São Paulo em busca de trabalho. Deixei minha família e amigos para vir em busca de trabalho naquela grande metrópole. Eu deixei até mesmo o meu filho aos cuidados da minha mãe. Enfim, fui embora para trabalhar e dar uma vida melhor para eles.

Chegando a São Paulo, enfrentei alguns um questinho até enfrentei emprego. Consegui um emprego como porteiro em um dormitório, o salário era pouco, mas era o suficiente para me manter por um tempo.

Um dia fui atender um cliente e ele não quis ser atendido por mim, mas era negra, nesse dia fiquei muito triste. É isto isso acontece, as pele era da minha pele?

Outro dia, o mesmo cliente chegou no dormitório, eu me negei a atender. Porque não queria ser humilhada outra vez. O meu chefe viu que eu me recusei a atende-lo e me demitiu mas logo enfrentei a procurar outro.

Por sorte, logo enfrentei um novo emprego como atendente. Nesse novo serviço, enfrentei me estabelecer e até enfrentei mandar uma quantia para minha família no nordeste.

Naquele momento vi que tinha enfrentado fases, o que vinha tentando. Que era ajudar minha família e dar uma vida melhor para o meu filho.

Mulher pobre e negro

[redacted] 9º "A"

Era uma vez uma mulher pobre e negro que vivia no Nordeste. No começo ela não queria ir para São Paulo atrás de emprego mas depois decidiu ir.

Chegando em São Paulo, ela foi atrás de emprego mas as pessoas não queriam contratá-la para trabalhar porque era uma pessoa negra.

Ela seguiu em frente e começou a juntar lixo. Tinha dois filhos que ajudavam no trabalho, era separada do marido.

Quanto passou muito tempo, arrumou um emprego numa lanchonete. Conseguiu dinheiro para criar dos seus filhos, mais sofria preconceitos. Depois fez uma casa em São Paulo. Seus filhos cresceram e ficaram ricos. Eram empresario e ajudava sua mãe. Arrumou um namorado era um empresario.

Eles se casaram e foram morar pro Rio de Janeiro e cada um arrumou uma mulher que tiveram dois filhos. Entre dificuldades e desafios, viram que mudar é possivel quando não paramos diante dos desafios da vida.

As irmãs migrantes

[redacted] 9º Ano "A"

Esta vez em um lugarejo distante, interior nordestino, morava uma família muito pobre composta pelos pais e duas filhas. Sua sobrevivência se dava com a venda de carvão. A filha mais velha, Rosilda, era mulher negra, atalhada e confiante de que um dia iria melhorar as condições de sua família marcadas pelo sofrimento e sem ver saída naquele lugar, Rosilda decide migrar para o sul, pois lá acreditava arrumar emprego e assim, podia ajudar seus pais.

Não pensava ela que também iria sofrer quando chegasse a São Paulo, enfrentando discriminação, preconceito, rejeição por ela trazer a fisionomia de mulher da cor negra. Passando alguns dias, arrumou um emprego de empregada doméstica, porém seu afazeres era apenas ficar na cozinha, uma vez que seu patrão não permite seu entrelaçamento nas demais cômodas da casa por que não confiava na pessoa negra que era. Mesmo assim, continuou trabalhando, pois era o que tinha para o momento.

Enquanto isso, o restante da família sofria no pequeno lugarejo onde os havia deixado. Sua irmã mais nova, Rosa, também carregava em si a cor negra e era discriminada onde estivesse com apenas 16 anos, não tendo sonhos para ir em busca de dias melhores, casa-se e passa por provações e fica com o bug e um filho que em meio aquela realidade difícil.

Mesmo distante, Rosilda, enfrentando a mais cruel discriminação tinha que superar por que sustentava a família deitada no interior do nordeste.

Família Nordestina

Desde sempre, fui uma menina pobre. Minha mãe e meu pai também são. No entanto, não sabia o que fazer; não aguentava mais viver naquele lugar, pois nada me deixava feliz.

Decidi sair para São Paulo, sem ter um teto para morar. Sabia que não tinha amigos e que ia deixar as pessoas que amava muito e poderia contar. Não quis dizer a ninguém o que estaria passando-se, pois sentia vergonha.

Cheguei a São Paulo sabendo que não ia ser a mesma coisa do que está com a minha família, meus amigos. Então, decidi arrumar emprego. Quando perguntei a uma mulher se poderia me ajudar, ela mandou-me entrar. Mesmo não me conhecendo, imaginando-me uma menina pobre com apenas 19 anos de idade que quer trabalhar para ajudar os pais. A mulher muito rica; era uma pessoa simples e me ajudou.

Comecei meu primeiro emprego. Sai do nordeste porque não tinha emprego. Estaria ganhando bem e decidir trazer meus pais para morar comigo, pois sabia que estavam precisando muito de mim naquele momento. Eles, sempre quiseram meu bem, só que não tinham condições para pagar estudo que era muito caro; sempre estudei em escolas pública.

Então, liguei para eles e ao

receber minha ligação, começaram a chorar, pois sai em uma manhã de sexta-feira, sem nem se quer avisar a eles.
Perguntei:
- Mãe, você quer vir comigo?
Ela então falou:
- Filha, como uma pessoa pobre do interior! Vai morar em São Paulo?
Falei que não tinha problema; pois íamos ser nos mesmos; não íamos fingir ser uma pessoa rica! ela aceitou
Quando chegou, chorou de felicidade ao ver minhas coisas e sabendo que estava bem, comido aqui lá na linha. Lembrei dos amigos que morava muito em São Paulo queriam tanto que fossem felizes como me encontrava.

[redacted]a 9º A

A alegria de uma nordestina

Lá estava uma mulher negra, pobre e nordestina que se mudou para São Paulo em busca de trabalho. Saiu do Nordeste e deixou sua família, suas origens para ir atrás de melhores condições de vida. Ao chegar, viu que a cidade Grande, muitas vezes, não é o que todos imaginamos.

Ela caminha devagar pela estrada perdida sem saber aonde ir, uma mulher pobre e negra que caminha pela longa e esburacada estrada esperançosa em logo voltar ao Nordeste.

No caminho de volta para sua cidade natal, senta em uma pedra e observa a grande estrada longa a sua frente, pequenas casas humildes e, a sua volta a grande seca assolava a região. Volta para sua longa caminhada ansiosa para reencontrar as pessoas a que deixou um dia.

Cansada do seu longo percurso, para, olha e pensa que em poucos minutos estaria lá, de onde saiu para ir a São Paulo.

E lá estava, a negra, pobre e nordestina sentada em seu banco de madeira, olhando e tomando seu café, lembrando o dia em que voltou para sua cidade natal o seu querido e amado Nordeste.

[redacted] 9"A"