

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS - PROFLETRAS**

DISSERTAÇÃO

PARA QUE NUNCA SE ESQUEÇAM: LEITURAS COMPARTILHADAS DE *O CRIME DO CAIS DO VALONGO*, DE ELIANA ALVES CRUZ

NATHÁLIA AUGUSTO PEREIRA

2021



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS - PROFLETRAS**

**PARA QUE NUNCA SE ESQUEÇAM: LEITURAS COMPARTILHADAS DE O
CRIME DO CAIS DO VALONGO, DE ELIANA ALVES CRUZ**

NATHÁLIA AUGUSTO PEREIRA

Sob a orientação do Professor Doutor
MARCOS ESTEVÃO GOMES PASCHE

*Dissertação submetida como requisito parcial
para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no
Curso de Mestrado Profissional em Letras –
PROFLETRAS, área de concentração em
Linguagens e Letramentos.*

Seropédica, RJ
Abril, 2021

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

P426p Pereira, Nathalia Augusto , 1988-
Para que nunca se esqueçam: Leituras compartilhadas
de O crime do Cais do Valongo, de Eliana Alves Cruz /
Nathalia Augusto Pereira. - Rio de Janeiro, 2021.
123 f.

Orientador: Marcos Estevão Gomes Pasche.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Curso de Mestrado em Letras -
Profletras, 2021.

1. Ensino; leitura literária; Pandemia; Literatura
Negro-brasileira. I. Pasche, Marcos Estevão Gomes,
1981-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro. Curso de Mestrado em Letras - Profletras
III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

NATHALIA AUGUSTO PEREIRA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no Programa de Mestrado Profissional em Letras, área de concentração em Linguagens e Letramentos.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 08/04/2021.

Conforme deliberação número 001/2020 da PROPPG, de 30/06/2020, tendo em vista a implementação de trabalho remoto e durante a vigência do período de suspensão das atividades acadêmicas presenciais, em virtude das medidas adotadas para reduzir a propagação da pandemia de Covid-19, nas versões finais das teses e dissertações as assinaturas originais dos membros da banca examinadora poderão ser substituídas por documento(s) com assinaturas eletrônicas. Estas devem ser feitas na própria folha de assinaturas, através do SIPAC, ou do Sistema Eletrônico de Informações (SEI) e neste caso a folha com a assinatura deve constar como anexo ao final da tese / dissertação.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcos Estevão Gomes Pasche (UFRRJ)
Orientador

Prof. Dr. Ana Crélia Penha Dias (UFRJ)
Avaliador externo

Prof. Dr. Claudia Barbieri (UFRRJ)
Avaliador interno



Emitido em 2021

TERMO N° 404/2021 - PROFLET (12.28.01.00.00.78)

(N° do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 22/04/2021 12:54)

CLAUDIA BARBIERI

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR

DepiLCS (12.28.01.00.00.87)

Matrícula: 2425348

(Assinado digitalmente em 22/04/2021 15:26)

MARCOS ESTEVAO GOMES PASCHE

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR

CoordCGLpi (12.28.01.00.00.75)

Matrícula: 1966277

(Assinado digitalmente em 27/04/2021 10:47)

ANA CRELIA PENHA DIAS

ASSINANTE EXTERNO

CPF: 026.374.957-66

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufrj.br/documentos/> informando seu número:
404, ano: **2021**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **22/04/2021** e o código de verificação: **a0a12f1aee**

Exu é princípio dinâmico fundamental a todo e qualquer ato criativo. Elemento responsável pelas diferentes formas de comunicação, é ele o tradutor e linguista do sistema mundo

Luiz Antonio Simas

A arte interpreta o mundo e dá forma ao informe, de modo que, ao sermos educados pela arte, descobrimos facetas ignoradas dos objetos e dos seres que nos cercam.

Tzvetan Todorov

À ancestralidade feminina da minha Vó Helena, transmitida pouco a pouco pela voz de minha mãe Ivone. É um privilégio recorrer à sabedoria das mais velhas pra contar histórias e caminhar por aí.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a tudo que existe e é sagrado por fazer a roda da vida girar. Nesta roda é que se ordenam, desordenam e reordenam todas as coisas. O movimento que traz e leva fez com que estivéssemos no lugar certo e no tempo certo para que continuássemos os passos pelo caminho deixado por nossos ancestrais: “O que foi feito não está por fazer”.

Destaco, no entanto, dentre tudo o que esteve presente no jogo de roda, meu agradecimento ao orientador e professor Marcos Pasche e às componentes da banca e professoras Ana Crelia Dias e Claudia Barbieri. Esta banca me ofereceu mais que orientação acadêmica. Tive contato com bons exemplos que pretendo seguir. O olhar cuidadoso, o fino trato ao falar, a leitura comentada e generosa que encontrei nestas mulheres potentes fizeram sentir-me acolhida e inspirada. E no Marcos eu encontrei uma amizade respeitosa que se estabelece pela observação mútua de um detalhe da apresentação do livro *Socráticas*, de José Paulo Paes, feita por Alfredo Bosi. As tácitas distâncias que contraditoriamente menos afastam e mais aproximam fazem parte do ritual da amizade. Uma sorte ouvir Belchior, ler Gullar e, ao som de Milton Nascimento, degustar muita poesia, gastronomia e arte mineira, a complementar minha formação acadêmica.

Destaco também meu agradecimento à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, à Escola de Formação Paulo Freire, ao Centro de Referência da Educação Pública da Cidade do Rio de Janeiro – Anísio Teixeira e à Escola Municipal Ginásio Emilinha Borba. Minha pesquisa se desenvolveu através do diálogo entre essas esferas e da valorização dos saberes produzidos pelos professores da Educação Básica, recebendo incentivo financeiro do Programa Anual de Bolsas de Estudos de Mestrado e Doutorado da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro.

Sendo este um trabalho que se quer permeado pelos valores africanos e negro-brasileiros, reconheço os que vieram antes, os que aqui estão e os que ainda irão chegar. Não pretendo realçar outros nomes, certamente importantes em meu percurso, para não correr o risco da listagem injusta. Agradeço aos que em algum momento da minha vida colaboraram para que tudo isso fosse possível. E agradeço a quem fala com olhar e caminha sem pressa. Por tudo isso “peço ao meu protetor, se for pra ser vivida, diga pra onde eu vou”.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de financiamento 001.

RESUMO

PEREIRA, Nathália Augusto. **Para que nunca se esqueçam: leituras compartilhadas de O crime do Cais do Valongo, de Eliana Alves Cruz**. 2021. 123 p. Dissertação (Instituto de Ciências Humanas e Sociais Programa de Pós-Graduação em Letras – PROFLETRAS) Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ.

Esta pesquisa se origina do projeto de leitura compartilhada do romance *O crime do Cais do Valongo*, de Eliana Alves Cruz, na turma 1901 da Escola Municipal Ginásio Emilinha Borba, elaborado no ano de 2019. Projeto que se desvirtuou na medida em que compreendia etapas cujos métodos e procedimentos sofreram mudanças impostas pelo fechamento das escolas no ano de 2020. A partir do momento no qual determinados problemas inerentes a nossa realidade estão escancarados, o trabalho acabou se encaminhando para a reflexão sobre o espaço onde a escola se situa sob os efeitos da pandemia do novo coronavírus. Durante o desenvolvimento do projeto de pesquisa, a sociopolítica de exclusão que atinge o Brasil ficou bastante evidente e ainda mais profunda na escola pública. O romance selecionado para o projeto sugere a investigação de um crime ocultado entre as pedras do Cais do Valongo. A metodologia de trabalho contava com a observação dos alunos no compartilhamento de suas leituras subjetivas e na troca com outras leituras mais experientes, a fim de investigar se (e como) ocorreria a atualização do texto literário, como estratégias leitoras que se atravessam num ponto de cruzo. A leitura de literatura que reconhece as sabedorias plurais foi guia para o projeto e também saída alternativa quando apareceram as dificuldades de aplicação e de conclusão do trabalho. Com a pandemia e enquanto nos adaptávamos ao uso de máscaras, no caminho que a pesquisa percorria, além das pedras do Cais do Valongo, outra pedra ficava escancarada. E, no decorrer desta dissertação, são desenvolvidas algumas observações sobre o percurso da pesquisa de modo a aproveitar as lacunas vivenciadas como espaço propício para falar de outras coisas também. Diante do caráter emergencial de certos assuntos, este texto se configurará não somente como registro e análise das atividades didáticas em formato de dissertação. Será também um relato deste tempo pautado pelo meu testemunho no curso dos acontecimentos e estruturado no trânsito de teorias e práticas da educação e da literatura em cruzamento com sabedorias populares e ancestrais construídas pela diáspora negro-brasileira.

Palavras-chave: Ensino; leitura literária; Pandemia; Literatura Negro-brasileira

ABSTRACT

PEREIRA, Nathália Augusto. **So that they never forget: shared readings of O crime do Cais do Valongo, de Eliana Alves Cruz**. 2021. 122 p. Dissertation (Institute of Human and Social Sciences Postgraduate Program in Letters - PROFLETRAS) Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ.

This research originates from the shared reading project of the novel *O crime do Cais do Valongo*, by Eliana Alves Cruz, in the 1901 class of the Escola Municipal Ginásio Emilinha Borba, elaborated in the 2019. Project that was distorted to the extent that it comprised stages whose methods and procedures underwent changes imposed by the closure of schools in the year 2020. From the moment when certain problems inherent to our reality are wide open, the work ended up leading to reflection on the space where the school is located under the effects of the new coronavirus pandemic. During the development of the research project, the socio-politics of exclusion that affects Brazil was quite evident and even more profound in the public school. The novel selected for the project suggests the investigation of a crime hidden among the stones of Cais do Valongo. The work methodology relied on the observation of students in the sharing of their subjective readings and in the exchange with other more experienced readings, in order to investigate whether (and how) the updating of the literary text would occur, as reading strategies that cross over at a point of view cross. The reading of literature that recognizes plural wisdoms was a guide for the project and also an alternative way out when the difficulties of application and completion job. With the pandemic and while we were adapting to the use of masks, on the path that the research was taking, in addition to the stones of Cais do Valongo, another stone was wide open. And, in the course of this dissertation, some observations about the research path are developed in order to take advantage of the gaps experienced as a conducive space to talk about other things as well. In view of the emergency nature of certain subjects, this text will be configured not only as a record and analysis of didactic activities in the form of a dissertation. It will also be an account of this time guided by my testimony in the course of events and structured in the transit of theories and practices of education and literature in intersection with popular and ancestral wisdoms built by the black-Brazilian diáspora.

Keywords: Teaching; literary Reading; Pandemic; Black Brazilian Literary

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| 1. ABERTURA DOS TRABALHOS | 13 |
| 1.1. Introdução | 13 |
| 1.2. Ponto de Partida: Referencial Teórico e Prático..... | 15 |
| 1.3. A Escola e a Comunidade..... | 17 |
| 1.3.1. Seleção às avessas..... | 19 |
| 1.3.2. Emilinha Borba: espaço encruzilhada..... | 23 |
| 1.3.3. Dobra no sistema: processos seletivos e cotas raciais..... | 25 |
| 1.4. Sobre o Romance | 27 |
| 1.4.1. Leituras de <i>O crime do Cais do Valongo</i> | 27 |
| 1.4.2. A cor do gorro de Exu..... | 30 |
| 1.4.3. Encruzilhada de dizeres: narrativas pelo avesso..... | 31 |
| 1.4.4. Transgredindo certas tendências..... | 35 |
| 2. ENTRE BECOS E VIELAS | 38 |
| 2.1. Justificativa | 38 |
| 2.1.1. Atividade diagnóstica | 39 |
| 2.1.2. A referenciação e outros instrumentos: meios ou fins? | 42 |
| 2.1.3. Atividade para mobilizar possibilidades interpretativas | 45 |
| 2.1.4. Contato superficial com o texto literário | 51 |
| 2.2. Firma o Ponto | 52 |
| 2.3. Horizonte de expectativas | 52 |
| 3. COMO CHEGAR? PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 55 |
| 3.1. Pesquisa-ação: Cruzo de Perspectivas | 55 |
| 3.1.1. Metodologia de leitura compartilhada | 59 |
| 3.1.2. Metodologia de ação e de avaliação de leitores de literatura | 60 |
| 3.2. Processo de Seleção da Obra Literária | 63 |
| 4. CORTEJO DE ATIVIDADES | 68 |
| 4.1. Experiência Frustrada com a Bienal do Livro | 68 |
| 4.2. Tentativas de Compra dos Exemplares | 69 |
| 4.3. Primeiro Contato com o Romance | 69 |
| 4.4. Males que Causam Engulhos..... | 70 |

| | |
|---|-----|
| 5. PEDRA NO CAMINHO | 75 |
| 5.1. A Vida Nova Substitui a Vida Velha | 77 |
| 5.2. Pandemia Global, Vivências Diversas | 79 |
| 5.3. Do Direito à Literatura e dos Direitos Negados | 81 |
| 5.4. Ensaboar na Água de Barrela pra Depois Quorar | 84 |
| 5.5. De alma Lavada: Breve Memorial | 85 |
| 5.6. Contornar a Pedra? | 86 |
| 5.7. Procurando Saídas | 86 |
| 5.8. Percursos: Práticas Docentes | 89 |
| 6. PROPOSTA DIDÁTICA | 93 |
| 6.1. O que Ler na Pandemia e como Ler? | 93 |
| 7. A CHEGADA | 97 |
| 7.1. Olhos da Memória | 98 |
| 7.2. Algumas Conclusões | 101 |
| 7.2.1. Uma cabaça | 101 |
| 7.2.2. Outra cabaça | 103 |
| 7.2.3. Alternativa da terceira cabaça | 105 |
| 8. O FIM QUE É O COMEÇO | 108 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 112 |
| ANEXO 1 | 117 |
| ANEXO 2 | 119 |

1. ABERTURA DOS TRABALHOS

1.1. Introdução

Esta pesquisa se origina do projeto de leitura compartilhada do romance *O crime do Cais do Valongo*, de Eliana Alves Cruz, na turma 1901 da Escola Municipal Ginásio Emilinha Borba, elaborado no ano de 2019. Este projeto, no entanto, se desvirtuou na medida em que compreendia determinadas etapas cujos métodos e procedimentos sofreram mudanças impostas pelo fechamento das escolas no ano de 2020. A partir do momento no qual determinados problemas inerentes a nossa realidade estão escancarados, o trabalho acabou se encaminhando para a reflexão sobre o espaço onde a escola se situa sob os efeitos da pandemia do novo coronavírus. Durante o desenvolvimento do projeto de pesquisa, a sociopolítica de exclusão que atinge o Brasil ficou bastante evidente e ainda mais profunda na escola pública.

O romance selecionado para o projeto sugere a investigação de um crime ocultado entre as pedras do Cais do Valongo. Com esta pesquisa esperava observar os alunos no compartilhamento de suas leituras subjetivas e na troca com outras leituras mais experientes, a fim de investigar se (e como) ocorreria a atualização do texto literário, como estratégias leitoras que se atravessam num ponto de cruzo. O ensino da literatura pode se abrir a possibilidades interpretativas que se inter cruzam. A leitura de literatura que reconhece as sabedorias plurais, como as provenientes do trabalho de leitores mais experientes e profissionais e as da leitura subjetiva de leitores em formação, foi guia para o projeto e também saída alternativa quando apareceram as dificuldades de conclusão do trabalho.

Com a pandemia e enquanto nos adaptávamos ao uso de máscaras, no caminho que a pesquisa percorria, além das pedras do Cais do Valongo, outra pedra ficava escancarada. E, no decorrer desta dissertação, serão desenvolvidas algumas observações sobre o percurso da pesquisa no calor do momento. Não se trata de buscar compensação pela falta dos recursos para a aplicação oficial do projeto de pesquisa ou de justificativa para a descaracterização da dissertação. Trata-se de aproveitar as lacunas vivenciadas como espaço propício para falar de outras coisas também. Diante do caráter emergencial de certos assuntos, este texto se configurará não somente como registro e análise das atividades didáticas em formato de dissertação, antes será também um relato deste tempo pautado pelo meu testemunho no curso dos acontecimentos. Portanto este trabalho passa a ter caráter de pesquisa etnográfica, na medida em que compartilho minhas experiências configurando a dissertação de certo modo a

uma crônica do tempo atual. Conforme matéria do site BBC News, citando Carolyn Ellis (professora na Universidade do Sul da Flórida e autora de livros sobre o assunto), “a autoetnografia deu voz a pessoas da classe trabalhadora e minorias étnicas. Pessoas que não teriam escrito na tradicional prosa das ciências sociais”

Contar, para os alunos de uma escola pública de periferia, a história das pessoas negras forçadas a atravessar o Atlântico (chamado por estudiosos da diáspora negra no Brasil de calunga grande, ou seja, grande cemitério) para serem escravizadas é uma forma de reavivar a memória ancestral, conhecendo outra versão para uma mesma História. Sob o título *Para que nunca se esqueçam: leituras compartilhadas de O crime do Cais do Valongo, de Eliana Alves Cruz*, a pesquisa pretendia colaborar na luta de não deixar que se repitam, se mantenham ou se alarguem as injustiças herdadas do passado escravagista. Afinal, “combater o esquecimento é uma das principais armas contra o desencante do mundo. O não esquecimento é substancial para a invenção de novos seres, livres e combatentes de qualquer espreitamento do poder colonial” (RUFINO, 2019, p.16).

Este texto se estrutura no trânsito de teorias e práticas da educação e da literatura em cruzamento com sabedorias populares e ancestrais construídas pela diáspora negro-brasileira, compreendendo-se como uma metáfora de Exu. Desta forma, o sumário divide-se em vias alternativas, como num jogo de roda que principia e acaba no mesmo ponto. O ponto de partida e o ponto de chegada podem ser o mesmo lugar, a depender de onde se olhe.

O primeiro capítulo é a “Abertura dos trabalhos”, e tem como ponto de partida o referencial teórico. Em conjugação ao referencial estabeleço as noções práticas ao fazer minhas considerações sobre a escola e a comunidade. Posteriormente falo sobre o processo de seleção discente para a inauguração da escola, o qual chamo de seleção às avessas. Desta seleção, resulta a ideia da Emilinha Borba como espaço-encruzilhada. Por fim, chamo de Dobra no sistema os processos seletivos e as políticas afirmativas através das cotas raciais, percursos pelos quais caminhamos ao longo dos poucos anos dessa escola. Ainda neste capítulo, falo sobre o romance, com algumas leituras de *O crime do Cais do Valongo*. Essas leituras compreendem o *itan* que conta sobre a cor do gorro de Exu e a encruzilhada de dizeres, que conferem ao enredo narrativas pelo avesso. Digo com isso que o livro transgride certas tendências e se configura como uma obra importante para o cenário literário brasileiro.

O segundo capítulo, “Entre becos e vielas” , recebe esse título por compreender os caminhos que seriam percorridos quando do início do projeto. Nele, o leitor encontrará a

justificativa para esta pesquisa, pensada a partir da atividade diagnóstica. Elaborei, através desta atividade, as assertivas e os objetivos que encaminham o projeto até a redação final.

Os procedimentos metodológicos que possibilitariam tirar o projeto do papel estão no terceiro capítulo. Através da pesquisa-ação como cruzo de perspectivas tracei a metodologia que seria utilizada para leitura compartilhada e a metodologia de ação e avaliação de leitores de literatura. Também neste capítulo discorro sobre o processo de seleção da obra literária.

“Cortejo de Atividades” é o capítulo no qual relato as experiências com as atividades desenvolvidas (as satisfatórias e as nem tanto) até chegar ao capítulo “Pedra no caminho”. Neste estão os relatos sobre as dificuldades encontradas durante a pesquisa. Destaco o subcapítulo “De alma lavada, um breve memorial”, no qual me apresento como umas das herdeiras da sabedoria ancestral que as mulheres pretas vão passando de filha a filha e como essa formação foi essencial para a construção deste trabalho. A influência da sabedoria dos mais velhos ou as conversas informais sobre a pesquisa com minha mãe, Ivone Gonçalves, no ambiente doméstico atravessam as influências acadêmicas, com as participações em cursos variados. É no ponto em que todas as correntes se interseccionam que muitas vozes falam ao mesmo tempo.

Os dois capítulos, “A chegada” e “O fim que é começo”, procuram seguir a estrutura das mitologias africanas de comportar mais de uma conclusão e olhar para trás, no movimento de retroceder para avançar, para tratar das considerações finais. A intenção é girar a leitura em direção ao primeiro capítulo, no qual se atravessam teoria e prática, escola e texto literário, no movimento de andar em frente e olhar o passado que compõe o fazer pedagógico da aula de literatura. Espero com isso não confundir os leitores desta dissertação, mas demonstrar que educação e literatura fazem parte de um mundo de retornos e continuidades. Este estudo decorre da confluência do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e do Programa Anual de Bolsas de Estudos de Mestrado e Doutorado da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro.

1.2. Ponto de Partida: Referencial Teórico e Prático

Esta pesquisa buscou embasamento em normas e orientações educacionais, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura afro-brasileira e Africana de 03/2004. Revisitou, também, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, p.17), a qual reconhece a autonomia das escolas, que podem:

“incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora” de forma a questionar alguns conceitos e colaborar com as propostas para a educação pública de qualidade. A partir do Projeto Político Pedagógico elaborado pela equipe escolar, alunos e comunidade, este projeto de leitura se estabelece como um dos “componentes da parte diversificada”, segundo a BNCC (*ibidem*), a complementar as atividades já designadas como “básico-comum”, correspondentes ao material didático e à preparação para as avaliações internas e externas.

Pensar o ensino público na periferia do Rio de Janeiro de modo a driblar uma educação focada apenas em alcance de metas e produtividade (a qual assemelhar-se-ia a um sistema de produção que visa padronização, treinamento e resultados rápidos) exigirá a leitura de Paulo Freire, especificamente *Pedagogia da autonomia* (2003), a partir da interseccionalidade proposta por bell hooks (2017): “Ensinar a transgredir” (*ibidem*), sem negar o que já existe, é propor outros caminhos para uma escola pública que se quer educadora de pessoas que praticam a liberdade.

A leitura de *O crime do Cais do Valongo* e a pesquisa acerca da possibilidade de atualização por parte do aluno-leitor será atravessada pelas sabedorias populares construídas na cultura de fresta firmada pela diáspora negra e de matriz africana assentada na cidade do Rio de Janeiro. Para tanto, os autores Luiz Antonio Simas e Luiz Rufino darão suporte com *Fogo no mato: a ciência encantada das macumbas* (2018) e *Pedagogia das Encruzilhadas* (2019).

Através de *Saber do negro* (2015), justamente pelo título ambíguo, Joel Rufino dos Santos reflete sobre o que se sabe do negro e o que o negro sabe, de modo que estas duas análises se encontrem gerando uma terceira: “o que o negro sabe de si”. Juntamente a este teórico, Mirian Santos, em *Intelectuais negras: prosa negro-brasileira contemporânea* (2018), será importante para discutir e legitimar o romance selecionado para o projeto, a partir dos critérios de análise da literatura adjetivada de negro-brasileira.

Para a interpretação, a partir dos conceitos de gênero investigativo e de literatura fantástica, os autores Humberto Eco, *Sobre a literatura* (2011), e Tzvetan Todorov, em *As estruturas narrativas* (2006), compõem o alicerce teórico. Todorov ainda será aludido nas reflexões sobre a função e a importância da literatura na sociedade, em *A literatura em perigo* (2009).

Estudar literatura pode ser feito de várias formas sem que haja a necessidade de um método predominante. *Formação da Literatura Brasileira (momentos decisivos)*, de Antonio

Candido (2017), abre possibilidade de abordagens que conjugam aspectos históricos e estéticos ao mesmo tempo. Aliando teoria e prática, recorro ao pesquisador Christiano Aguiar para ler (contos e pesquisas) sobre literatura em contexto de pandemia.

E, por ser este um trabalho de literatura e educação ou educação literária (e ainda os dois), é essencial pensar a literatura como um direito humano em conformidade à proposição de Antonio Candido, em “O direito à literatura” (2011). Também Michèle Petit, *A arte de ler ou como resistir à adversidade* (2010) e Annie Rouxel (2012), *Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor?*. Ainda, mais uma vez de modo conjugar teoria e prática, cruzando educação, literatura e resistência, tenho como referencial textos e palestras virtuais⁶ das pesquisadoras Ana Crelia Dias, professora da UFRJ, e Maria Amelia Dalvi, professora da UFES.

O mestre Alfredo Bosi reinterpreta o País em *Dialética da colonização* e oferece à este presente estudo a fundamental base para pensar as ideologias dominantes e de resistência. De sua obra destaco o capítulo “Olhar em retrospecto”, com o trecho final “que a dialética da civilização tenha gerado esparsos pensamentos, palavras e atos de uma cultura de resistência ainda não vencida pelas forças da desintegração — eis um tênue lume de esperança que bruxuleia no termo deste percurso” (1992, p.383).

1.3. A Escola e a Comunidade

A Escola Municipal Ginásio Emilinha Borba, inaugurada no ano de 2016 no Complexo Escolar de Nova Sepetiba (bairro da Zona Oeste do Rio de Janeiro, que até então possuía apenas duas escolas), recebe alunos em grande maioria negros, cujas famílias pertencem à classe trabalhadora. Essas famílias provêm de variadas áreas da Cidade, já que o bairro Nova Sepetiba¹ é relativamente novo e formado em grande parte a partir da desapropriação de favelas, principalmente da Zona Norte, do Centro do Rio e da Baixada Fluminense. Disso se percebe como consequência uma comunidade por algum tempo afastada dos saberes produzidos e vivenciados por uma educação sistemática e planejada.

Esta é, ainda, uma escola que, além de alunos de variados locais, recebe funcionários (dentre eles os professores) com diferentes lugares de fala, de vivências e de experiências. Como resultado, temos um espaço de encontros e desencontros que pode ser tenso em algumas

¹ Segundo pesquisas realizadas pelas páginas Ecomuseu de Sepetiba (Disponível em <https://www.facebook.com/ecomuseudesepetiba/>) e Santa Paciência (Disponível em: <https://www.facebook.com/GuaraciRosaHistoriador/>) Acessado em Maio de 2020.

vezes; em contrapartida, pode ser produtor de trocas consideráveis. Neste trabalho, a Escola Emilinha Borba é entendida como um espaço-encruzilhada, conceito a ser mais bem desenvolvido posteriormente.

Apesar de situada numa cidade com grandes índices de violência, Nova Sepetiba ainda conserva alguma sensação de tranquilidade, típica de localidades rurais. O que pode contradizer tal afirmação é o fato de a violência simbólica dar sinais de contundência gradativa. Exemplo disso é a escola ter sido diversas vezes invadida em fins de semana e feriados prolongados. Essas invasões deixam sinais de depredação do espaço e, eventualmente, de roubo de equipamentos pequenos. Outro exemplo de violência simbólica é o tratamento que os moradores, incluindo-se os alunos, recebem rotineiramente de setores do poder público. Apesar de a inauguração do complexo ter preenchido a lacuna de prédios escolares, seu funcionamento até hoje é repleto de entraves, sentidos na falta de funcionários, na de material pedagógico e na de infraestrutura adequados. E esta não é a única violência simbólica praticada pelo poder público: a comunidade não possui equipamentos culturais, como bibliotecas, teatros e museus. A partir dessas fraturas é possível verificar certo distanciamento entre a comunidade e a escola (e as atividades por ela desenvolvidas), bem como o distanciamento de atividades culturais de prestígio.

Outro aspecto que permeia Nova Sepetiba e que pode ser tomado como violência simbólica é a divisão não escrita, mas bem demarcada, desta comunidade (e de outras vizinhas) com o restante da cidade — principalmente com o Centro e a Zona Sul. É como se, alegoricamente, houvesse uma pedra a separar os subalternos e populares da elite econômica e cultural, detentora dos meios financeiros e representativos. E diante de recentes pesquisas que escancaram a precariedade do sistema de transportes, o quadro se agrava em relação aos bairros periféricos, mais prejudicados por causa da distância e da consequente invisibilidade. Neste caso, no bairro de Sepetiba e grande parte da Zona Oeste não contamos com estação de trem ou acesso ao metrô, restando como alternativa obrigatória o sistema irregular e caro de ônibus públicos e o sistema alternativo de transportes, ambos alvos de denúncias cotidianas. Aludindo ao que elaborou Zuenir Ventura (1994) e foi aprofundado por Bruno de Carvalho (2019), a simbologia da pedra que divide a cidade será desenvolvida posteriormente, no capítulo “Pedra no caminho”.

O contexto de violência simbólica também se expressa em práticas racistas e preconceituosas, como as que recaem sobre características físicas, classe, gênero e orientação sexual. Visto que certas polaridades se radicalizaram no País ao longo dos últimos anos, os

alunos chegam à escola – senão a principal, uma das mais categóricas instituições sociais – carregando todos esses traços de visão e de comportamento, amalgamados às práticas culturais de suas famílias, tais como as religiosas, sexuais e organizacionais.

Diante desse cenário, me inquieta a necessidade de ampliar o contato dos alunos com os bens simbólicos e culturais de prestígio, bem como tentar a aproximação da comunidade às atividades culturais desenvolvidas por estes alunos. Integramos uma sociedade desigual, em grande parte decorrente do sistema escravagista na qual foi ancorada. Tal quadro impõe a elaboração e implementação de ações políticas pela redução de diferenças sociais. Dentre elas, destaco a democratização da produção e do acesso aos bens artísticos e culturais, principalmente os de alto prestígio e, por isso, elitizados, como a literatura. A atividade de leitura compartilhada de um texto literário (a partir do contato com diversas realidades, vozes e discursos) se apresenta, não como uma medida salvacionista, mas como uma das práticas sociais capazes de organizar o conhecimento e o reconhecimento, a construção e a reconstrução do ser humano e do mundo que o cerca (CANDIDO, 2011).

1.3.1. Seleção às avessas

Entendo a escola Emilinha Borba como o avesso de um mesmo lugar. Este projeto de pesquisa e ensino envolve a leitura compartilhada de um romance investigativo de cujo assassinato os narradores são os principais suspeitos. Conta, ainda, a história de um crime contra a humanidade — travessia forçada de africanos — sob a visão dos que aqui chegaram e foram escravizados. Como seria a história que a História não conta sobre a fundação da Escola Emilinha Borba e as atividades nela desenvolvidas? Como diz o samba da Mangueira de 2019, existe também o “avesso de um mesmo lugar”. Guardadas as devidas proporções, não seria a formação dessa escola um dos resquícios de uma abolição inconclusa?

A Escola Emilinha Borba foi fundada na lógica do que pode ser entendido como um processo seletivo às avessas. Colégios públicos bem conceituados como o CPII, o CMRJ, o CETUR e o CEFET (todos distantes de Sepetiba) e a rede FAETEC (com uma unidade em Santa Cruz, cuja localização nos é um pouco mais próxima), realizam processos seletivos que, apesar de destinarem vagas para o sistema de cotas conforme Lei Estadual 6433/2013, ainda são excludentes. Na tentativa de ajudar alunos a ingressarem nessas escolas, percebemos um sistema de seleção que privilegia os já vencedores. Dentre as maiores dificuldades encontradas destaco: baixa oferta de vagas, editais longos e confusos, sites para inscrição mal divulgados,

taxa de inscrição com valor alto, processo de isenção de taxa dificultado. O curso de Enfermagem da FAETEC de Santa Cruz, por exemplo, no edital de 2020², ofereceu apenas 25 vagas, sendo 5 destinadas para negros e pardos. Tendo em vista a dificuldade de acesso aos meios digitais por parte das populações pobres e periféricas e que neste último edital o período para pedido de Isenção de Taxa de Inscrição, bem como de inscrição para vagas no Sistema de Cotas ser de apenas uma semana, tendo sido o Edital divulgado na semana anterior, talvez seja possível considerar como restrito e não público o processo seletivo para essas escolas tão bem conceituadas, compondo uma nata de alunos privilegiados.

No caso da minha escola, o processo foi o exato inverso. Antes de 2016, havia apenas duas escolas em Nova Sepetiba, sendo uma de Fundamental I e outra de Ensino Médio. E as escolas dos bairros próximos estavam superlotadas. Quando o Complexo Escolar de Nova Sepetiba foi inaugurado, não havia aluno matriculado. O excesso de aluno estava amontoado pelas escolas antigas da redondeza. Tem início um processo de seleção (não dito, mas muito claro) dos alunos que seriam remanejados (removidos³) para as novas escolas. Algumas famílias optaram por matricular os alunos em Nova Sepetiba, por ser próximo de casa e/ou por ser numa escola nova. Entretanto, a maioria se recusava a sair da escola antiga já no final do primeiro bimestre. Ocorre um impasse: havia muita vaga nas escolas novas, cuja inauguração ocorreria às pressas para serem apresentadas como resultado de trabalho de governo e havia muita escola com problema de funcionamento devido à superlotação. A solução desse entrave foi redirecionar (remover) os alunos que apresentavam problemas quanto ao regimento interno escolar. Afinal, quem iria escolher perder um aluno “bom” se poderia encaminhar (remover) o “aluno-problema”?

“Aqueles que não se encaixavam”, o “lixão” – expressões corriqueiras ouvidas não só no entorno da escola como pelos corredores dela — foram os primeiros alunos da minha escola. Conservando as proporções da violenta experiência de desterro sentidas pelas populações africanas, ao serem excluídos de forma involuntária de seus lugares de origem os alunos tiveram seus modos de vida alterados. Pode ser essa exclusão outro vestígio do que foi a história após a abolição. Para observar o processo de fundação da escola que conserva ligação com o romance *O crime do Cais do Valongo*, aludimos ao que foi a travessia e a reconstrução em diáspora da população negra:

² Edital 2020 – 05 (disponível em <https://selecon.com.br/wp-content/uploads/2019/10/EDITAL-2020.1-05-INTEGRADO.pdf>. Acessado em Maio de 2020.

³ O historiador Luiz Antonio Simas, acerca da palavra “remoção”, disse em uma aula pública, citando Marcos Alvito (2001), que em notícias de jornais a recorrência maior deste verbo é para lixo, cadáver e favela.

O Atlântico é uma gigantesca encruzilhada. Por ela atravessaram sabedorias de outras terras que vieram imantadas nos corpos, suportes de memórias e de experiências múltiplas que, lançadas na via do não retorno, da desterritorialização e do despedaçamento cognitivo e identitário, reconstruíram-se no próprio curso, no transe, reinventando a si e o mundo. (SIMAS e RUFINO, 2018, p.11)

A experiência de desterritorialização sofrida pelos alunos também foi sentida pelos professores. A maioria dos professores havia acabado de ser empossada no cargo e aguardava nas escolas antigas (também amontoados) para serem removidos quando o novo complexo escolar inaugurasse. Resulta do processo de seleção às avessas (e do deslocamento forçado de um espaço social já conhecido) o rompimento de laços de pertencimento e o despedaçamento cognitivo e identitário: alunos e professores tiveram retirados tudo aquilo que se entendia como modos de cultura e convivência – conhecimentos que vinham sendo construídos a partir da reconstrução de si em interação o outro.

Independentemente do tipo de relacionamento que esses alunos e professores tiveram nas escolas antigas, e neste caso entra toda sorte de preconceitos colonizadores e domesticadores, não podemos deixar de considerar que existiam laços de sociabilidade entre essas pessoas nas escolas às quais elas pertenciam. Afinal, escola é pertencimento. Tanto o é que a todo tempo determinarei Emilinha Borba como a minha escola. Ao elaborar a expressão “minha escola”, a pessoa se coloca como pertencente àquele espaço ao mesmo tempo em que reforça que aquele espaço a pertence. Portanto, essa expressão designa um pertencimento duplo.

Quando o pertencimento ao espaço das escolas antigas foi forçadamente rompido – já que nosso processo se diferencia de uma solicitação de uma transferência voluntária entre escolas, ou até a involuntária, quando o aluno comete alguma infração ao código, ao estatuto, rompem-se, de forma contundente, todos os laços de sociabilidade, todos os laços de pertencimento. No entanto, desse rompimento surge uma brecha, uma fresta, um espaço vazio (SIMAS e RUFINO, 2018). Nesse espaço será necessário, por parte dos removidos, a reconstrução de outras formas de pertencimento, de modo a se integrar, passando a fazer parte de um grupo social.

As práticas violentas na escola apareceram, nessa brecha deixada após a transferência em massa, como manifestação intensa de relacionamento social. No entanto, essas práticas podem também ser forjadas como uma espécie de “transcultura de sobrevivência” (*ibidem* p.50). Apesar de por vezes parecer contraditório, é desse processo que começa a ser criada uma

cultura na brecha, como se fosse uma flor a brotar do espaço vazio de uma pedra. Daquilo onde possivelmente não se espera nascer nada, surgiria, na fresta, uma flor.

É daí que se abrem outras perspectivas para transgredir o colonialismo numa versão moderna (espécie de pedagogia domesticadora dos excluídos), similar ao que ocorreu há três séculos (com a ressalva das profundidades da escravização). Essas outras perspectivas, das quais falarei melhor adiante, são como um rodopio no padrão pré-estabelecido de dominação – na verdade, de exclusão por não ter sido possível a dominação e posterior reinclusão, ainda mais normativa e dominadora.

A exclusão em massa de alunos de Nova Sepetiba pode ser entendida como uma tentativa de dominação e domesticação daqueles que não se dobraram nas primeiras tentativas. Entretanto, os excluídos mais uma vez se mostram mais potentes dentro das suas culturas de frestas, nos vazios deixados, como que *aquilombando* o espaço *afrodiaspórico*. Da síncope, “Sensação de vazio que logo é preenchida de forma inesperada” (SIMAS, 2018, p.18), na minha escola, emergem primeiramente as tensões, as brigas e o sexo. Comportamentos que, na lógica das “Pedagogias das Macumbas” (SIMAS e RUFINO, 2018), podem ser entendidos como transe e encantamento. Quando olhamos tais práticas sob o viés colonizador da pedagogia ocidental, não conseguimos entender essas atitudes como modos de sociabilidade legítimos, e as encaramos sob a lógica do desencante do corpo. Cruzando o que entendemos de educação com a pedagogia das macumbas, é possível perceber os comportamentos dos alunos da Emilinha Borba – roda de briga (quase diária, no início) e as práticas sexuais (muitas vezes em grupo) – como encante da área escolar, fundamentado na “ritualização do espaço”⁴.

Essas práticas se mostravam de difícil controle. Na verdade, só registramos uma queda no índice de tais comportamentos não quando foram controlados, mas quando substituídos por outras possibilidades que se abriam no espaço escola-encruzilhada: a roda de passinho, a roda de rima, a música, os jogos, os festivais de dança, organizações políticas como grêmios estudantis e protagonismo juvenil. Nossa escola foi destaque e campeã em muitas dessas modalidades. Evidência de ressignificação, considero algo incrível ocupar lugar de destaque em tudo aquilo que se inscreve sendo uma escola tão marcada pela violência e pela exclusão. Tais feitos corroboram a potência da cultura de fresta como uma rasteira nas normatizações e nas delimitações preconceituosas. Mas esse assunto também desenvolveremos melhor nos capítulos posteriores.

⁴ Os autores defendem a ideia de que qualquer espaço pode ser transformado em terreiro a depender de como é utilizado. A noção de transe é atribuída do trânsito de pessoas que subvertem as lógicas de determinado espaço, encantando-o.

A Escola Emilinha Borba é fundada como um espaço tensionado, disputado, a jogar com conflitos e negociações (principalmente entre as exigências de normas de conduta e os comportamentos dos alunos). Deste espaço de tensão – de um lado a tentativa de controle através da manutenção da exclusão e de outro as pessoas resistindo nas mais diversas formas –, nasce a reexistência das sociabilidades. Redimensionando mais um conceito de Simas e Rufino, “a cidade como um terreiro” (2018, p.42), considero minha escola como terreiro de diáspora. Praticando a dimensão do pertencimento, a *terreirização* do espaço escolar foi realizada a partir de práticas no exercício do encanto: primeiro as tensões, as brigas, o sexo, logo depois o passinho, os jogos, a dança, as rimas de improviso, a música e a literatura.

Duas lógicas em tensão disputam nosso espaço escolar. Para este trabalho de pesquisa ecoamos a escola como ponto de encontro de pessoas variadas, em cuja dimensão do encantamento venha a praticar “sociabilidades forjadas na diáspora” (SIMAS e RUFINO, 2018), como um contragolpe rasteiro na escola liberal burguesa pensada sob a lógica do desencanto e da gentrificação (a partir da perspectiva do controle, da exclusão e do estigma). Talvez seja preciso negociar entre essas duas escolas para transgredir a dialética que se apresenta em disputa.

Riscado o conceito de um espaço altamente diaspórico e de brechas, semelhante à cidade do Rio (profundamente afrodiaspórica⁵ por ser a cidade que mais recebeu gente escravizada), a Escola Emilinha Borba vive a experiência impactante da reexistência a partir de uma cultura de diáspora, dançando na síncope. Se toda diáspora é um fenômeno de dispersão, que desintegra e quebra laços de sociabilidade, toda a cultura de diáspora faz o inverso. O que temos hoje como resultado das frestas é o exato oposto da intenção de diáspora, pois minha escola a todo tempo reinventa modos de sociabilidades, na reconstrução de coletividade. Com reservas à certas romantizações do precário, a cultura elaborada em diáspora possui muita potência, pois é o drible no vazio deixado, a inventar nas brechas que ficam. Evidência da negociação de espaços tensionados e da reconstrução de sociabilidades será vista através da leitura de um texto literário durante a atividade de diagnose numa turma de 8º ano.

⁵ De acordo com notícia do jornal *O Globo*, o banco de dados criado pela Universidade de Emory indica que o Rio recebeu 2 milhões de escravos africanos. (Disponível em <https://oglobo.globo.com/rio/pesquisa-americana-indica-que-rio-recebeu-2-milhoes-de-escravos-africanos-15784551>. Acessado em Maio de 2020.

1.3.2. Emilinha Borba: espaço-encruzilhada

Escancarando sua fundação, a Escola Emilinha Borba será pensada nesta pesquisa também como espaço simbólico de pertencimento e construção (descobrimto-desconstrução-reconstrução) de identidades subjetivas múltiplas a partir do seu espaço como ponto de encontro de pessoas com variadas formações culturais. Fundamentada a partir do processo seletivo às avessas, seu território é esquina de trânsitos e de transes. Penso este espaço como um ponto equívoco que ecoa também as sabedorias forjadas na diáspora-escola. Todos esses termos foram possíveis a partir da brincadeira que faço com a noção, elaborada por Luiz Antonio Simas, de diáspora africana gerada em solo carioca e seu “fenômeno de despedaçamento e de invenção” (SIMAS e RUFINO, 2018, p.12).

Na minha escola transitam diariamente pessoas de todas as idades. São elas desde as mães (e avós ou tias), pais (avôs ou tios) e também vizinhos (ou amigos), geralmente com seus companheiros e seus outros filhos, até funcionários também com seus pais, seus filhos e seus companheiros; isso sem contar o público-alvo: alunos, filhos dessas famílias e de muitos desses funcionários. Somam-se a esta lista os professores que compõem a equipe pedagógica e que também vêm de lugares diferentes, cada um deles com sua formação, sua visão de mundo, suas leituras, suas concepções político pedagógicas, suas experiências e expectativas. O trânsito intenso de seres de todos os tipos de terra faz atravessar sabedorias construídas, reconstruídas e forjadas na lida diária, reinventando o fazer pedagógico e a comunidade por um todo.

Desde 2016, ano de inauguração da escola – que já passou por três direções e uma intervenção da Coordenadoria Regional de Educação por ficar sem equipe diretiva –, buscamos definir um padrão para este espaço. Ou seja, traçar uma identidade para a comunidade escolar. Identidade essa que compreenda, classifique, explique (não necessariamente nessa ordem) os comportamentos, as expectativas e as características de aprendizagem ou de dificuldades dos alunos. Tarefa sem sucesso até hoje.

Em muitos dos encontros voltados para este fim, a equipe pedagógica concluía a dificuldade de traçar um perfil da escola. Dentre diversos motivos, listo dois dos quais mais despertam meu interesse para este estudo:

- a. alta rotatividade de alunos: evasão; expulsão; troca de escola por insatisfação da família, geralmente por causa de brigas; famílias que precisam se mudar às pressas; moradia distante do local da escola;

- b. alta rotatividade de funcionários: localização da escola e a dificuldade de mobilidade urbana; desacordo com regimento interno e realidade escolar; decepção com o serviço público ou com o cargo de professor/educador; dificuldades em realizar um trabalho efetivo devido à realidade política, educacional e social; relacionamento profissional tensionado entre o funcionário e as suas instâncias superiores; relacionamento social tensionado entre o servidor e as diferentes formas de se estar na escola;

Luiz Antonio Simas e Luiz Rufino (2018) interpretam o País a partir do conhecimento acumulado das macumbas e saberes populares. Os historiadores dizem que a filosofia popular dá conta de muita coisa que a academia não consegue explicar. No exercício deste raciocínio, tentaremos compreender o espaço-escola como espaço-encruzilhada, lugar capaz de abrigar gente que vem de todos os caminhos e que se encontra neste ponto em comum. Do entroncamento resulta um encontro muitas vezes tenso devido ao choque das diferenças:

Se a escola normatiza, a rua deveria ser o ponto de encontro capaz de permitir o convívio entre os diferentes, desestabilizando o padrão. Em tempos menos afoitos, cada criança trazia as bagagens de experiências distintas, na casa e na escola, trocadas na rua de forma lúdica e descompromissada, em um processo enriquecedor, a partir do ato de conhecer pelo brincar. Mas isso simplesmente não é possível nesse padrão de cidade desencantada que nos engole sem piedade, a não ser que encaremos a rua como escola e pratiquemos a subversão da escola em rua, encruzilhando experiências de alargamento das percepções do mundo (SIMAS, 2018, p. 78).

Considerando as aprendizagens que ocorrem em encontros a partir de trocas muitas vezes não intencionais, a leitura do romance *O crime do Cais do Valongo*, também atravessado de múltiplas possibilidades, esculhamba as normatizações e ecoa sabedorias *pluriversificadas* (palavra escolhida em contraponto à dualidade da palavra diversificada, que abarcaria dois pontos de vista.) A escolha do termo “pluriverso” (NOGUERA, 2012) remete à existência plural de mais caminhos, provenientes de todos os lugares. Em espaços como o da minha escola, “a gargalhada debocha e reinventa a vida, o passo enviesado é a astúcia do corpo que dribla a vigilância” (SIMAS, 2018, p.35) e, num jogo rasteiro, elabora “as infinitas sabedorias recriadas nos trânsitos, fluxos, embates e negociações” (*ibidem*).

1.3.3. Dobra no sistema: processos seletivos e cotas raciais

O amanhã veio de ontem

O amanhã veio de ontem

Ontem ainda virá

Ontem ainda virá

Luiz Antonio Simas

Exu matou um pássaro ontem com a pedra que atirou hoje (como diz o provérbio africano) e a Emilinha Borba é uma Escola do Amanhã. Criado em 2009, com a proposta de oferecer ensino de qualidade com estrutura moderna e sustentável, o projeto Escolas do Amanhã⁶, segundo o *site* do próprio empreendimento, “é resultado de um trabalho longo e dedicado. Construído pela rede municipal, desde a comunidade até professores e alunos, o projeto visa que até 2020 o ensino integral tenha alcançado toda a rede municipal de ensino”.

Entretanto, e em pouco menos de um ano após a inauguração da minha escola, o projeto (parte de um programa de governo) foi abandonado tão logo outra pasta governamental assumiu o controle da educação pública. Aquilo que era entendido como “amanhã” e traçaria o futuro dos jovens da periferia, como os meus alunos de Nova Sepetiba, se perdeu na sucessão governamental. A escola, recém-fundada e atravessada por tantos despedaçamentos, sofria mais um vazio.

Além das atividades já mencionadas e construídas na nossa diáspora escolar e que se apresentaram como outras possibilidades para as brigas e o sexo como formas de sociabilidade, um dos projetos que desenvolvemos ao longo desses anos – transgressor da lógica do desencante e da dominação, praticando certa invenção em todos esses vazios deixados – é o preparatório para escolas técnicas. Trata-se de um drible no precário, escancarando as desigualdades que atravessam os caminhos dos alunos e dos professores da minha escola, e a um só tempo dando um contragolpe nas estruturas dominantes que dificultam o acesso às informações e às vagas.

Com a pretensão de ocupar todo os espaços, demos nosso próprio salto no hoje para atingir o amanhã golpeando o ontem: no intuito de nos apoderarmos das políticas afirmativas

⁶ Projeto Escolas do Amanhã, disponível em <<http://www.escolasdoamanha.com.br/>>. Acessado em Abril de 2020.

raciais, lemos os editais, olhamos todos os *sites* dos colégios, as fotos de eventos onde aparecem alunos, a localização, os uniformes e os seus preços. Concluímos com isso a desigualdade que se escancarava à nossa frente. E, neste momento, compreendemos juntos (alunos e equipe pedagógica) que era urgente mais uma vez nos reinventarmos e percorrermos estes caminhos, ocupando também outras terras ainda desconhecidas.

Fizemos uma verdadeira força-tarefa para inscrição em massa de alunos através do sistema de isenção de taxa de inscrição e de vagas destinadas para cotas (especificamente dificultado por inúmeros motivos, dentre eles a distância das secretarias para inscrição presencial, alto valor para postagem de documentos por SEDEX ou plataformas digitais de difícil compreensão, quando da opção de inscrição online). E, em 2019 (segundo ano de preparatório), dos 28 alunos inscritos para os cursos da FAETEC de Santa Cruz, todos foram aprovados e 12 ocuparam as poucas vagas abertas, sendo 4 por cotas raciais, estes tendo a experiência de redigir de próprio punho a carta de autodeclaração racial. Grande drible no precário, a escola-diáspora começava a se assumir negra e aquilombava-se para transgredir certas lógicas estruturais que a empurravam para um amanhã domesticado e controlado.

Talvez pareça, para alguns, coisa pequena, mas trata-se do início da elaboração de outros caminhos. Para 2020 mais alunos pretendem redigir a autodeclaração. “Desses preenchimentos emergirão outras possibilidades de invenção da vida firmadas nos tons das diversidades de saberes, das transformações radicais e da justiça cognitiva” (SIMAS, 2018, p.22), para uma comunidade por muito tempo abandonada na escassez estava riscado o ponto de subversão dos principais caminhos de seus jovens. Estes alunos se esquivam de certos destinos do amanhã ao matarem (na síncope) um pássaro de ontem com a pedra que atiram hoje.

1.4. Sobre o Romance

1.4.1. Leituras de *O crime do Cais do Valongo*

Ambientado no Rio de Janeiro do século XIX, o romance que será lido com os alunos no projeto de pesquisa se inicia com uma notícia de jornal a respeito do corpo do comerciante Bernardo Lourenço Vianna, achado em estranhas circunstâncias no Cais do Valongo: “O morto estava envolto em uma colcha sob medida, com uma faca cravada na barriga e com duas partes do corpo decepadas” (CRUZ, 2018, p. 9). Este crime será investigado pela Intendência Geral da Polícia e, com exceção desta primeira, durante todo o enredo, os capítulos começam com

notícias verídicas, grande parte retiradas do antigo jornal *Gazeta do Rio de Janeiro* e fielmente reproduzidas, inclusive quanto à grafia. Ao longo das páginas, personagens reais e fictícias se misturam criando um enredo ora histórico, ora fictício; ora investigativo policial, ora místico; ora todos esses elementos entrelaçados.

Inclusive, sobre a verdade acerca deste crime — e de muitos outros que aparecerão ao longo da leitura —, pode-se dizer que será vista pelo avesso. Repleto de cruzamentos, este livro redimensiona os caminhos possíveis para descobrir fatos por muito tempo soterrados, envolvendo o leitor nesse suspense investigativo até o final do enredo. Sem compromisso com verdades absolutas, os relatos são feitos a partir dos narradores simultâneos, Muana Lomuè e Nuno Alcântara Moutinho. Quem por muito tempo narrou certas histórias detém um lado da verdade e, nas páginas deste livro, diferentes vozes escrevem-nas de outras formas. Exemplo disso é que os suspeitos do crime de assassinato são quem conta suas versões, como nesta passagem narrada por Nuno:

Não fosse por tudo o que hoje sei, me encantaria por quem escreveu grande parte da história deste crime apenas pelo fato de ser uma pessoa franca em descrever como era destituído de elegância aquele sovina, mesquinho e mão de vaca do Bernardo! (*ibidem*, p. 33)

E ainda, no decorrer da investigação, os alunos-leitores se entrelaçam em uma questão crucial: este não é o único crime a ser investigado. O que será possível de observar já no primeiro capítulo quando o narrador descreve a cena do investigador, primo do que estava morto, analisando o assassinato:

O intendente pensava que o primo, próspero negociante do Valongo era, decerto, uma figura presunçosa e bastante desagradável. Conhecia-o bastante bem das históricas desavenças familiares e também porque sua hospedaria — a Vale Longo — um pulgueiro bem próximo aos armazéns, trapiches e tabernas daqueles subúrbios, por vezes recebia quem chegava fugido dos conflitos na Europa e atraído pela presença da Família Real em solo brasileiro, mas não tinha dinheiro para ocupar os lugares nobres da cidade. Também tivera vários arranca-rabos com ele por conta do depósito de escravos; o pançudo era sócio em diversos. Entre suas atribuições como intendente estava a de fiscalizar as condições daqueles locais. (*ibidem*, p.11)

Evidência de *pluriversidade* narrativa é este romance entrelaçar, aos fatos históricos que aconteceram, àqueles que podem ter acontecido e que talvez não tenham sido contados pela versão dominante. Através da ficção, este romance reproduz uma realidade ao passo em que

elabora muitas outras possíveis a depender das intenções comunicativas. E vai além, contando também o que poderia ter acontecido no terreno simbólico e metafísico do encantamento.

Convém não perder de vista o fato de este livro ser editado pela Malê, que se propõe a publicar autores negros a partir da definição de literatura negro-brasileira. Definição esta não ligada à cor da pele ou à temática, mas à consistência da negritude assumida como posicionamento na sociedade, através do uso político e reivindicatório da linguagem literária. Dominar a língua na modalidade falada e, principalmente, na escrita é habilidade que poucas vezes foi atribuída a personagens negros nos mais conhecidos e canonizados romances. Em *Muana*, a autora Eliana Alves Cruz forja uma outra forma de representar a mulher negra escravizada, desconstruindo o estereótipo da negra escrava e substituindo-o por uma mulher negra insubmissa que foi forçadamente escravizada. Como uma das vozes que narram os fatos que se seguem neste romance (inclusive por escrito, já que sabia ler e escrever), a personagem se autoconstrói, se autoneomeia, conta sobre os crimes, reafirma suas crenças e escreve, literalmente, sua história:

O Natanael, coitado, quase foi parar nos infernos, se eu não entendesse o que o senhor escrevia. Por isso, para saber sempre o que vão fazer esses senhores, agreguei outros trechos e letras ao que aprendi em minha terra e ao que a irmã Maria do Carmo me ensinou no Lazareto, mas ninguém pode jamais descobrir que eu leio os avisos que ele coloca na Gazeta e também as cartas que me manda pôr no correio. Não é bisbilhotice, como pode alguém dizer, mas proteção. Eu leio, e eu escrevo, como estou escrevendo agora. [...] Chamo-me Muana Lomuè, sou filha de Mutandi e Atinfa. [...] Não quero ser apenas ‘Moçambique’ como usam para chamar os que chegam de minha terra. Sou Lomuè. Este nome “Lomuè” eu o adotei porque fala de onde eu vim e do que eu sou: uma Macua-Lomuè. (*ibidem*, p.19; 43)

Talvez com a pretensão de redimensionar noções sobre a verdade dos fatos, cruzam-se perspectivas acerca do assassinato do comerciante e, com isso, é possível notar que a depender de quem conta a história, as diferentes versões sobre um crime brutal contra a humanidade podem apresentar muitas contradições. Daí também a pesquisa partir da leitura deste livro: pode ser que os alunos-leitores se sintam instigados a investigar as várias facetas da verdade. Imagens que encantam a pele e arrepiam o olhar (tanto pela linguagem poética quanto pelas encantarias) são construídas através do relato de um dos narradores a respeito do inquietante mundo sobrenatural dos espíritos, os quais, ao final do romance, viu passando por aquele que um dia havia sido o Cais do Valongo: “Este sim foi o verdadeiro crime do Cais do Valongo. Levarão algumas eras para que seja pago.” (*ibidem*, p.195).

1.4.2. A cor do gorro de Exu

Quem detém a verdade de um fato? Pela mitologia dos orixás (SIMAS e RUFINO, 39, 2018), em suas inúmeras faces, Exu é o intérprete e o linguista do mundo, fundamentado nos mais diferentes modos de saber e nas mais diversificadas formas de experiência. Para colocar na esteira dos conhecimentos o “princípio da imprevisibilidade”, temos o *itan* de Exu que conta sobre a problemática filosófica a partir de uma troça feita por ele a dois comerciantes metidos a sábios, a fim de destroná-los de suas pretensas certezas. Em *O crime do Cais do Valongo*, o que é contado aparece proposital e linguisticamente arranjado de modo a elaborar outras interpretações para os acontecimentos. Esta peripécia *exusíaca* nos desloca e nos confronta com os limites de uma verdade que seja única, tensionando razões totalitárias.

Conta o *itan* que, certa feita, dois comerciantes discutiam quem estaria dizendo a verdade. Na ocasião, Exu propõe que os dois se encontrem em uma encruzilhada onde ele passaria com um gorro: quem acertasse a cor do gorro seria o dono da verdade. Ocorre que o gorro de Exu era de um lado vermelho e do outro preto, pelo que o homem de um lado gritava que seria vermelho, enquanto o outro dizia ser preto. A discussão acirrou. Convencidos de estarem certos e serem os donos da verdade, os dois sabichões se mataram. Exu saiu gingando e comemorando a oportunidade de redimir e ensinar.

Diante dos recentes cenários polarizados cujos desdobramentos afetam a sociedade – e a escola por fazer parte deste todo –, o ato de conhecer algumas de nossas histórias através de outras narrativas, partindo de estímulos literários tem a intenção de ir de encontro ao que diz Antonio Candido (2013) sobre viver dialeticamente os problemas sociais. Para o autor, por afirmar e negar, propor e denunciar, apoiar e combater, na ambivalência dos conflitos existenciais, a literatura tem papel fundamental na humanização. Se é a literatura imagem e transfiguração da vida, talvez seja também transgressora de dicotomias a buscar na expressão literária o que subverte a norma bem como aquilo que a confirma. Compartilhar deste *itan* para ler *O crime do Cais do Valongo* pode oferecer a compreensão de que a confluência de vários pontos de vista amplia nossa existência.

Como sugere a primeira epígrafe deste trabalho, através da arte podemos entrar em contato com diferentes facetas antes ignoradas, sendo Exu considerado aqui como princípio dinamizador a provocar, incomodar, negociar e produzir sentidos. Pelo fato de serem plurissignificativos, se os textos forem lidos e discutidos intersubjetivamente com o propósito de debater posições questionáveis nos ensinam o fundamento do conviver democraticamente.

1.4.3. Encruzilhada de dizeres: narrativas pelo avesso

*Brasil, meu denço
a Mangueira chegou
com versos que o livro apagou
Desde 1500 tem mais invasão do que
descobrimento
Tem sangue retinto pisado
atrás do herói emoldurado
Mulheres, tamoios, mulatos,
eu quero um país que não está no retrato*

Samba da Mangueira de 2019

O tráfico de pessoas africanas e a escravização, bem como sua abolição, já foram contados de muitas formas. Faz tempo, as escolas tentam adaptar seus currículos para dar conta de versões para além daquela história da princesa que concede liberdade aos escravos. Ao mesmo tempo, a educação ultrapassa os muros escolares, e a Mangueira cantou, em 2019, ainda o seguinte verso “Não veio do céu nem das mãos de Isabel a liberdade é um dragão no mar de Aracati” (*ibidem*). Como fenômeno de interação, a educação escolar pode cruzar com a educação informal (entendida como conjunto de saberes produzidos fora da escola), transgredindo a fixidez e os rigores dos quais se estrutura, manifestando-se como potência inventiva.

Não por coincidência, cruzaremos também a leitura do romance com a noção de “avesso do mesmo lugar” construído por este samba. Contando a história que a História não conta, através de uma canção para “ninar gente grande”, como sugere o título, vítimas e suspeitos se cruzam, na rasura das ideias de violência e crueldade. Atravessando todas as contradições que possam existir acerca da história de um fato, uma educação que manifeste intenção de implementar a Lei 10.639/03 de ensino da cultura afro-brasileira e africana precisa percorrer os caminhos pelos quais passaram os milhares de pessoas forçadamente trazidas da África; ouvindo o que elas, nas suas ancestralidades e através de uma cultura de diáspora, têm a dizer.

Neste capítulo, jogo com a ideia de avesso do mesmo lugar para olhar a cena de assassinato do Senhor Bernardo Lourenço pelo outro lado. Os relatos deste crime são feitos a

partir de dois narradores: Muana, africana escravizada, e Nuno, mestiço livre. Esses personagens são os principais suspeitos e suas vozes se entrecruzam para contar suas versões, sem a obrigatoriedade de serem absolutas. Conforme alertado no *itan* sobre a cor de seu gorro, o soberano do ponto equívoco das várias facetas que pode ter a verdade diz que, a depender de onde se olha, a verdade pode ser diferente. Disso temos a confirmação através do narrador Nuno, que tinha muitos motivos para ser o culpado e muitos outros para se defender das acusações. Cito como exemplo esta fala: “Vejam as voltas que a vida dá, pois se não era o senhor Bernardo quem parecia ter se metido em uma enrascada das grandes?! [...] Em honra a minha vida salva pelo assassinio de tão detestável figura, decidi investigar, e quais não foram as minhas descobertas... e quais não foram!” (CRUZ, 2018, p. 13).

Alusão à encruzilhada, o romance oferece mais alternativas para se entender, além do assassinato do comerciante, a história do traslado forçado de pessoas. E provavelmente envolverá o leitor até o final do enredo: “[...] cheguei à terceira conclusão: ninguém é o que parece” (*ibidem*, p. 157). Sua leitura compartilhada numa turma de 9º ano poderá fazer supor que talvez não seja possível definir e dicotomizar as relações humanas. Muana – africana sequestrada de sua terra, de sua família e de seus costumes, vendida como escravizada para o comerciante assassinado – é uma das suspeitas do crime e dá o seu ponto de vista a partir deste lugar de fala, escrevendo e guardando seus relatos num baú. Nuno – um irônico mestiço livre que tem *passabilidade* para transitar entre o mundo dos brancos e o dos negros – também era suspeito, já que devia dinheiro, aproxima-se do intendente designado para a investigação, o que lhe garante acesso privilegiado aos outros suspeitos, às pistas e às conclusões: “A prova maior é que estou eu aqui, Nuno Alcântara Moutinho, um letrado aspirante a livreiro, lendo as tantas coisas escritas por aquela preta. Estou vivamente impressionado! Quem diria! Vamos a ela” (*ibidem*, p.13).

Em sua estrutura também cruzada, o romance intercala, capítulo a capítulo, as vozes destes dois suspeitos como narradores. Narrador principal, em primeira pessoa Nuno conta sua versão e apresenta os escritos de memórias deixados por Muana. Os dois dizeres se misturam como água e vinho, já que cada personagem-narrador imprime características próprias ao seu ritmo discursivo. Muana, suave, fluída, mas irrefreável, conta suas histórias com riqueza de detalhes: “A primeira parte da minha história, disse a ele, vai do meu nascimento até o ano que foi um divisor de águas em nossos destinos, quando eu contava com 10 estações das chuvas” (*ibidem*, p. 43). Sarcástico, Nuno possui um peculiar “humor bêbado”: “o diabo que carregou o Bernardo era meu amigo, pois fez uma garrafa cair no exato momento em que eu, verborrágico

e empolgado, quase ponho tudo a perder” (*ibidem*, p. 114), dizia ele num dos encontros regados a carraspanas com o Intendente da Polícia.

Em outro momento, ao ser indagado pelo Intendente Geral da Polícia se poderia ser culpado, Nuno pensou rápido, precisava esquivar-se da suspeita. Afinal, também ele havia tomado uma surra e sido ameaçado de morte por dívida pelo comerciante. E aliando a sua defesa a uma boa acusação, nosso narrador diz:

Eu não conseguia parar de rir e o Intendente irritou-se. Pois vejam se não é para ter como a melhor das anedotas a pergunta que me fez, com a seriedade de quem não se dá conta de quem era o morto em questão. Paulo Fernandes perguntou-me quem eu pensava serem os suspeitos. Ora, ora, ora! Por todos os diabos. Toda a São Sebastião do Rio de Janeiro é suspeita de matar o ensebado, sovina, escroque, chantagista, zângano, violento, cruel e despudorado senhor Bernardo Lourenço Vianna! (*ibidem*, p.97)

E, ainda com mais requintes de “ironia embriagada” e tirando o corpo fora ao conferir destaque para uma parte do que estava sendo dito em detrimento da pergunta inicial do Intendente, finaliza sua argumentação:

Prezado ilustríssimo Intendente [...] tal personagem evoca antipatias sem conta. No entanto, juro (não perco a mania de juramentos!), não possuo a coragem necessária para estocar a barriga de ninguém e muito menos deixar o cadáver naquelas condições, sem dedo, sem, sem... Consegues me imaginar abrindo as calças de um fidalgo para cortar-lhe a virilidade? Consegues me imaginar com um caralho morto, murcho, mal cheiroso e sem tesão em uma das mãos e uma faquinha de cozinha na outra? (*ibidem*, p. 98)

Enquanto isso, Muana minuciosamente conta as dores de sua travessia forçada, “Estávamos prestes a mergulhar no abismo salgado do fim do mundo. Em breve estaríamos soltos no gigantesco rio chamado mar” (*ibidem*, p.108) . No capítulo “Os verdadeiros monstros”, ela dá sequência aos fatos que se seguiram desde que foram atacados em seu povoado, a fuga, a morte de sua mãe, o sequestro do restante da família — “os de sangue e os de sina” (*ibidem*, p.125) —, as torturas e o doloroso último encontro com seu pai. Nossa narradora, ao contar sobre tudo isso para um jornalista inglês abolicionista, sempre perguntava se queria que ela continuasse, já que os relatos seriam repugnantes. Ao que ele respondia servirem tais relatos como argumentos contra a escravidão. Muana avança, então, dando detalhes do maculo, uma doença que matou muitas pessoas nos porões e portos, inclusive seus dois irmãos, o que fez seu pai enlouquecer:

[...] o maculo era a morte antes da morte. Tudo começava com uma forte evacuação. Muitas doenças provocavam esse sintoma, mas a diferença é que nesta aparecem pequenas feridas no buraco do traseiro e nelas surgem muitos bichos. O buraco fica enorme e não é possível trancá-lo para controlar as fezes, o sangue e tudo o mais que sai de dentro dele. [...] As dores são aterrorizantes, pois os doentes pedem para morrer. No final, tudo apodrece e produz um cheiro insuportável. A pessoa morre com febres intermináveis, tremores... completamente apodrecida por dentro. (*ibidem*, p. 124)

Continuando seu relato, a narradora fala sobre a sociedade e os negócios entre brasileiros e moçambicanos: “Compravam e vendiam de tudo, mas o principal comércio éramos nós, as gentes que faziam de escravos” (*ibidem*, p.126). Sua voz neste enredo carrega os detalhes de uma crueldade que só um narrador como Muana (que sentiu na pele) poderia contar. Este seria o seu lugar de fala acerca da travessia de pessoas pretas:

Estávamos lá, apenas com a pouca roupa do corpo, machucados, num quarto escuro e fétido, juntos com outros tantos de regiões as mais diversas [...] tinha tanta gente que não havia espaço para sentar e muito menos deitar. Eu revezava com Umpulla em um pequeno espaço para agachar e de tempos em tempos ele cravava o pé em um buraco na parede para alcançar a minúscula janela no alto e assim conseguir respirar um ar menos infectado. (*ibidem*, p. 126)

De tudo isto se depreende que Nuno contou sobre os requintes de crueldade com que foram encontrados o corpo do comerciante (e também das crueldades por ele praticadas) enquanto Muana contou sobre outra crueldade: a sofrida por ela e por milhares de pessoas que vieram do outro lado do Atlântico. Entretanto, não só na autodefesa a partir de muitas crueldades feitas por esses senhores e na acusação deles, os narradores se cruzam. O humor de Muana também se mostrava ácido.

Exemplo disso, ao suspender a história de dor sobre um dos outros crimes (a escravidão), ela repara como o seu correspondente saía da residência onde se davam as conversas: “Seu lacaio veio buscá-lo de carruagem. Pois então Mr. João Toole, o abolicionista inglês, possuía um lacaio. Ele enrubesceu aquela face descarnada e amarelada com meu olhar zombeteiro” (*ibidem*). E antes de finalizar sua parte narrativa neste capítulo, ao ler um aviso na Gazeta anunciando livros sobre bruxarias e coisas de outro mundo, diz “e quem precisa sentir medo de tais monstros, se temos a nós mesmos?” (*ibidem*, 127).

Ao percorrer pistas para desvendar o crime de assassinato do comerciante Bernardo Lourenço, o enredo despista o leitor: muitas outras perversidades estão soterradas junto do

corpo dele. Segundo o relato dos narradores, esta vítima era culpada de crimes contra negros e mestiços e carregava as mãos sujas do sangue dos milhares que não chegaram a chegar. Mas, numa transposição para fora do romance, se apenas um lado tivesse o domínio de uma verdade única (alegoria com os reais senhores daquela época), a história de sua morte provavelmente teria sido contada de outra forma.

Ponto equívoco desta encruzilhada de dizeres é o encontro de todas essas contradições, como uma história contada do avesso, a nos retirar de um cenário de indiferenças e de falta de percepção do que pode acontecer ao redor: “é possível sepultar para sempre um crime tão tenebroso?” A experiência de ler um texto literário que ofereça outros caminhos para se pensar sobre aquilo que já conhecemos pode nos ajudar a estruturar a própria experiência humana e nos conduzir a reflexões sobre como essas mesmas contradições se cruzam nas esquinas: “a verdade tem o dom de enlouquecer. Talvez por isso muitos vivam na mentira.” (*ibidem*, 195).

1.4.4. Transgredindo certas tendências

Através de uma escrita particular, com temas, perspectivas e linguagens próprias, a prosa negro-brasileira vem apresentando um engajamento constante na busca pela subversão e reinvenção de formas expressivas dentro do contexto literário. Outra possibilidade de leitura, *O crime do Cais do Valongo* pode ser interpretado a partir da perspectiva “nas tripas do cão”, da professora Regina Dalcastagnè (2007). Com a escravização de negros como principal temática, o romance de Eliana Alves Cruz desnuda toda a podridão do racismo, da tortura, do trabalho escravo, do sexismo, da violência e das diferenças de classe, porém cobertas por camadas e camadas de beleza através da escrita literária.

Dalcastagnè inicia contando sobre o romance *Bolor*⁷ para falar da obrigação de abrir espaço nos textos a fim de fazer denúncias e levantar bandeiras. A autora cita o caso de um pintor diante do dilema de fazer ou não arte para este propósito, cuja solução seria compor o retrato nu de uma mulher com rosto muito bonito e o corpo coberto de chagas, cobrindo-as com uma camada de tinta especial, que com o passar dos dias iria se desfazer revelando a obra original. Com isso, a autora fala da obra que nasce da dúvida do próprio fazer literário.

A literatura intitulada como negro-brasileira se insere no contexto literário contemporâneo para reivindicar certos espaços e para desconstruir reconstruindo personagens e versões narrativas. No entanto, *O crime do Cais do Valongo* talvez esteja no movimento de

⁷Romance publicado em 1968, cuja autoria é de Augusto Abelaira.

transgressão inclusive desta pretensão. Neste romance, Eliana Alves Cruz pode estar diante do dilema do próprio fazer literário. Reservadas as devidas proporções do artigo de Dalcastagnè, pode ser que estejam se desenhando outras possibilidades de escrita produzida pelos autores negros que se colocam como antirracistas. Por seguir a ideia central: enfeitar a sala atendendo a certas necessidades – divertir a gente, estampar jornais e periódicos, ocupar os espaços da crítica literária e os espaços de sala de aula, mas sempre com aquela podridão ali escondida – será que o romance analisado nesta pesquisa estaria jogando com outras possibilidades de composição literária no cenário atual? Se, segundo Mirian Santos, “As vozes narrativas dissecam seus enredos deixando à mostra as vísceras da sociedade” (2018, p. 43), as camadas de tinta, da alegoria do pintor, bem como as camadas de leitura de *O crime do Cais do Valongo*, poderiam se desfazer ou não, mas o horror estaria sempre presente (debaixo dos olhos) e sempre a pulsar.

Exemplo prático desta alegoria, o Cemitério dos Pretos Novos descrito no romance, ao chover, deixa exposto o crime que tentaram esconder em cova rasa:

A chuva adensou e, de repente, nos vimos diante do campo fantasmagórico. Estava apavorada. Como chegamos da chácara até ali tão rapidamente? Quando a chuva forte descia, os corpos enterrados à flor da terra vinham à tona e boiavam em meio ao lixo. Em tempos regulares, queimavam os pedaços de gente amontoados no centro do campo. Quando acompanhava a falecida dona Ignácia à igreja, sempre que o padre falava do inferno, era o cemitério dos escravos novos que eu imaginava. Os ossos brotando como flores duras e sem cor. (CRUZ, 2018, p.163)

Valendo-se de imagens sensoriais metaforicamente construídas, este capítulo esconde, e a um só tempo estampa, a podridão — não só do cemitério, mas, e principalmente, do crime contra a humanidade dos povos negros trazidos à força para serem escravizados. A partir da chuva, quando o leitor consegue retornar ao texto para descer mais uma camada interpretativa, é possível retirar um pouco daquela tinta e expor tudo o que há de fétido, de pútrido, que estava escondido sob a beleza do texto literário: “Quando a chuva forte descia, os corpos enterrados à flor da terra vinham à tona e boiavam em meio ao lixo” (*ibidem*, p.163). O que também é observável neste trecho:

Imediatamente vi com os olhos da memória a imagem do chefe Mamatundu, morto e seu corpo exposto no meio da vila, os odores nauseabundos e ‘a visão de tudo o que existe por dentro de nós’. Em que lugar escondido naquela podridão está tudo de bom que um dia sentimos? (*ibidem*, p.163).

De uma construção particular para algo de significação geral, *O crime do Cais do Valongo* acaba por aumentar seu significado específico. Através de uma construção expressiva de rica beleza poética “Os ossos brotando como flores duras e sem cor” (*ibidem*, p.163), em um capítulo completamente carregado de simbolismo, com elaborações de imagens e figuras de linguagem variadas, Eliana Alves Cruz se faz autora de seu tempo, reconstruindo as narrativas tradicionais a partir da versão dos negros escravizados. No entanto, para além do levantamento desta bandeira, atinge outro feito: esconder sob diversas camadas, de tinta-linguagem, toda a podridão daquele (e ainda deste) tempo, cabendo ao leitor investigar e chegar às suas conclusões. Na medida em que “toma de empréstimo” algumas ideias contemporâneas de reconstrução de uma identidade literária negro-brasileira, este romance acompanha as movimentações do terreno literário. Ao passo que, ao desconstruir certas críticas sobre a escrita feitas por autores negros — ser relato de experiências numa espécie de literatura-denúncia —, interpreta o mundo e a temática que a cerca através de uma linguagem que se pode dizer diferenciada.

Será que, seguindo o exemplo de Antonio Candido ao situar Cláudio Manuel da Costa⁸ e Aluísio de Azevedo⁹ como transgressores de estilos, poderíamos atribuir a *O crime do Cais do Valongo* algo de projeção de um futuro para a escrita negro-brasileira? Sem prescindir do caráter antirracista, este romance redimensiona a narrativa feita por autores negros, cruzando opções estéticas. Candido, em “De cortiço a cortiço”, dizia da necessidade de seguir as convenções do momento: “Havia uma tal necessidade de autodefinição nacional, que os escritores pareciam constrangidos se não pudessem usar o discurso para representar a cada passo o país, desconfiando de uma palavra não mediada por ele”. (1970, p.119). No entanto diz que Aluísio Azevedo ao representar o país por acréscimo das influências acabou por reduzir o alcance geral, aumentando o seu significado específico. Semelhante crítica fez de Cláudio Manoel da Costa, ao dizer que este forçou a “admiração dos contemporâneos, sentindo-se projetar no futuro” (1971, p. 106). Com isso, deixo como possibilidade crítica mais um caminho a ser percorrido na leitura deste que se apresenta como um romance atravessado pelos ensinamentos de Exu, o orixá da terceira cabaça que engole para cuspir transformado.

⁸ Ver capítulo “No limiar do novo estilo: Cláudio Manuel da Costa”, de *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. 4. ed. São Paulo: Martins, 1971. 1º v.

⁹ Ver “De cortiço a cortiço”, em *Vários escritos*. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1970.

2. ENTRE BECOS E VIELAS

2.1. Justificativa

As línguas são sistemas simbólicos de representação da realidade, que, dessa forma, estão em íntima dependência da história, da cultura, da vida em geral de cada comunidade. Estão envolvidas com as dimensões todas que constituem a vida das pessoas e, dessa forma, estão presas a determinações históricas, políticas, culturais. (...) Tudo o que acontece, tudo o que é pensado, que é previsto, que é concebido aparece refletido na linguagem.

Irané Antunes

A partir das teorias de gêneros textuais diversificados e das mais recentes metodologias de ensino de Língua Portuguesa como língua materna, a quantidade de textos com que os alunos se deparam no decorrer de um ano letivo, através dos materiais didáticos ofertados, é imensa. Entretanto, algumas das formas de aplicação de grande parte dessas teorias e metodologias têm me causado certo incômodo. Se por um lado a ideia de oferecer uma quantidade variada de textos para os alunos tem suas vantagens centradas no ensino da língua materna escrita em uso real, por outro lado, enquadrar a literatura neste grupo e utilizá-la como meio para analisar fatos linguísticos, aprender nomenclaturas e atribuir notas — e apenas isso — reduz o texto literário a uma simplicidade linguística que não o compreende. Desta redução ocorre perda significativa daquilo que o texto literário tem de mais distintivo: o uso artístico da linguagem.

Considerando a literatura como a expressão ambígua, polissêmica, heterogênea e, por isso, artística da linguagem, o ensino de leitura como tem sido apresentado nos materiais didáticos de uso mais corriqueiro se diferencia de um efetivo ensino de leitura literária, por ser esta capaz de mobilizar diversos saberes e eixos interpretativos. Desta forma, seria possível padronizar as respostas dos alunos a partir da leitura dos textos literários, como observo em grande parte das questões de atividades didáticas, inclusive as de fins avaliativos? Diante deste problema, situo a necessidade de pensar outras perspectivas para de fato uma educação integral,

através de um ensino que interseccione o desenvolvimento de habilidades e competências ao desenvolvimento pessoal e ao relacionamento em comunidade também de forma integral. Mais especificamente, considero importante refletir sobre a leitura do texto literário na sua totalidade e não dissociada da realidade social na qual se inserem seus agentes diretos: autor, texto e leitores.

2.1.1. Atividade diagnóstica

Tomo como atividade de diagnose e base para o início da pesquisa o meu incômodo com as formas de trabalho com o texto literário nas aulas de Língua Portuguesa, escolhendo como exemplo a leitura de um texto de Fernando Sabino, intitulado “A última crônica”, e as atividades propostas pelo material didático do 8º ano oferecido pela Prefeitura do Rio de Janeiro. Esta crônica conta sobre um escritor sentado junto de um balcão em um “botequim da Gávea”. Considero necessário destacar o texto de introdução da atividade da apostila ao dizer tratar-se de uma “cena bem carioca”, já que considerar o ato de um homem sentar-se num bar da Gávea para escrever como uma *carioquice* padrão poderia não contemplar grande parte das pessoas que circulam por bairros similares aos das escolas municipais de periferia, tal qual a Emilinha Borba. Atento também para o fato de não oferecer, neste presente estudo, a transcrição completa do texto literário — elencado nas referências bibliográficas — utilizando a fragmentação de passagens necessárias para a compreensão das atividades propostas no material didático. Já no trabalho em sala de aula o texto foi lido na íntegra e em sua versão original.

A partir da leitura da crônica de Fernando Sabino e das perguntas constantes na apostila, surgiu na turma uma inquietação decorrente daquilo que nomeio como necessidade do próprio aluno de demarcar “o espaço do leitor como construtor de saberes”. Essa atividade, que tornou as inquietações visíveis e que trouxe à tona todas as reflexões que serão aqui desdobradas, ocorreu no ano de 2019. Ao término da leitura da referida crônica (feita pela professora em voz alta, acompanhada e compartilhada entre toda a turma), a questão que suscitou a reflexão foi:



Observe as palavras que usa para se referir aos pais como “um casal de pretos” e à filhinha deles como “negrinha”. São palavras que, em determinadas contextos, podem revelar um olhar preconceituoso. Não é o que acontece no contexto dessa crônica em que o narrador dirige um olhar de respeito, de admiração e de carinho aos personagens e à cena que protagonizam.

Transcreva, do 3.º parágrafo, trechos ou vocábulos que expressam admiração e respeito pelo casal e carinho pela menina.

“A compostura da humildade, na contenção de gestos e palavras...” “arrumadinha”, “perninhas, “menininha”.

(Apostila de Língua Portuguesa – versão do professor, 1º semestre, 8º ano, 2019, p. 66).

Essa questão vem sendo reformulada aproximadamente desde 2013, entretanto nunca em profundida, já que sempre deteve sua versão interpretativa como única e correta. Pretendendo alguma liberdade interpretativa, nestas apostilas as questões costumam ser dissertativas, mas, na medida em que na versão da apostila do professor as respostas em vermelho são consideradas como padrão, considero essa liberdade como uma forma de domesticação do leitor. E a coisa se afigura mais séria nas avaliações externas, já que as respostas costumam ser compostas de opções de múltipla escolha, oferecendo pouca ou nenhuma abertura para a participação interpretativa do leitor como um sujeito capaz de interferir no texto e construir significados. Além do mais, sabendo que são estas as avaliações que mensuram o ensino público, será que os resultados insatisfatórios advêm também de tudo isso?

Bradando em voz alta, para toda a turma ouvir, “mas eu não acho que ‘negrinha’ aqui é tom de carinho”, um dos meus alunos (em torno de 13 anos e negro) se manifestou contrário ao que era pedido na questão. Neste momento, o aluno iniciava uma enorme articulação entre o texto, a sua interpretação e a que era considerada pela questão — apesar de não clara e sim subtendida. A mim, isto já bastava como grande raciocínio acerca do uso da língua, mas o debate estava apenas no início. Outros alunos tentaram colaborar com a argumentação ainda imatura que se desenhava naquele momento. Entretanto, eles demonstravam o claro receio de discordar da resposta certa e, principalmente, da pergunta. Olhavam o entorno em sinal de dúvida, sem saber se prosseguiriam com a argumentação que tentavam elaborar.

Com a intenção de seguir o protocolo que estava na apostila do professor, ressaltai a necessidade de, atendendo a uma competência específica das orientações curriculares, percebermos o uso do diminutivo que, em vez de marcar o tamanho dos seres, poderia ter seu sentido alterado a depender da intenção comunicativa. Contudo, outra aluna (também com 13 anos, também negra) deu sua contribuição: “quando falam assim de mim, não acho seja carinhoso”. Estava firmado o ponto, eles queriam mais que responder às questões do material.

Evidentemente, a argumentação travada nesta aula foi construída de forma bem menos elaborada do que tento descrever nestes relatos. Tirando a desconcentração e o barulho característicos de uma aula em escola pública, a imaturidade para produzir uma argumentação verbal, o medo de se expor, de contrariar a versão correta e, ainda, o número reduzido de leituras e conhecimento para elaborar uma opinião mais segura, eram fatores que estavam presentes naquele momento e que influenciavam os alunos na construção das suas ideias. Porém, o que despertava meu interesse como professora e como pesquisadora era que, naquele momento, os alunos, ao se sentirem contrariados às interpretações que fizeram durante o ato da leitura, criaram coragem de expor suas subjetividades.

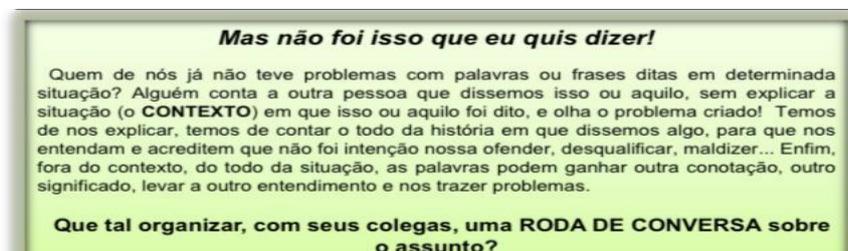
Não posso deixar de problematizar a enorme utilização de outros textos nestas apostilas para o mesmo tipo de questão e para atingir geralmente o mesmo objetivo: inferir a intenção do autor a partir do uso do diminutivo. Tanto que, em várias apostilas de alunos, já encontrei a mesma resposta “para reforçar um tom de carinho”, independentemente do texto utilizado, sempre que a atividade fosse semelhante à questão “qual o efeito de sentido no uso de determinada expressão?”.

Este fato tensiona ainda a reflexão: a leitura dos textos literários das apostilas oferecidas aos alunos da rede municipal (e muitos outros materiais didáticos) prepara para o quê? O ensino de leitura de textos literários na escola não deveria passar pela ideia de auxiliar o aluno a se reconhecer como um sujeito leitor crítico e livre para inferir, suspeitar, contrapor e negociar, fazendo-se parte integrante da interação entre o autor, o texto e o leitor e não mero reprodutor de interpretações que ele sequer construiu?

Diante dessa atividade e dos embates travados na sala, iniciei a pesquisa refletindo sobre como se articularia um aluno de escola pública no Ensino Fundamental como um leitor literário. A intenção era pensar como ele pode atribuir significados e construir conhecimentos a partir da sua percepção como um sujeito único em interação com o meio social. Ao longo do trabalho com essa crônica, tinha o objetivo de auxiliar este aluno a perceber a referenciação como ferramenta para a construção de sentidos e não apenas como elemento coesivo, indo além das atividades de análise de determinado uso da língua. Tais reflexões atravessariam, também, o papel da leitura do texto literário para além da dicotomia: útil porque serviria como conteúdo das aulas de português e não útil, servindo como passatempo e distração.

O direcionamento (eu substituiria este termo por domesticação) da compreensão leitora continua em “Como vimos, no 3º parágrafo, somente o contexto permite entender que alguns termos com que o narrador se refere aos personagens (casal de pretos, negrinha) foram usados

sem qualquer carga de preconceito, mas em tom de admiração, respeito, ternura e carinho” (*ibidem*, p. 71). No entanto, outra proposta desta seção da apostila é a de que os alunos organizem uma “roda de conversa sobre o assunto”, em que se discuta o contexto no qual o texto está inserido, encerrando a atividade com o texto com o seguinte comentário:



(*ibidem*).

O convite foi aceito. Aproveitamos a fresta deixada pelo material para elaborarmos contragolpes que “confrontam a primazia de um modo de conhecimento eleito como único” (SIMAS, 2018, p.46). Ao mesmo tempo e por outro lado, destas brechas surgiu ainda a pesquisa sobre o ensino de leitura literária do romance *O crime do Cais do Valongo*, de Eliana Alves Cruz.

2.1.2. A referenciação e outros instrumentos: meios ou fins?

Afirmando uma hierarquia autor-leitor, na década de 60, o texto era visto como um “produto acabado” e o leitor tinha como função coletar suas “informações prontas”. Na década de 80, o texto já era visto como o local de interação entre os sujeitos sociais que ativam conhecimentos a fim de atingir suas propostas de sentido. Ingedore G. V. Koch, em *As tramas do texto*, trata da cognição como um fenômeno situado, isto é, que vai além da atividade mental e passa pela interação linguística, “os eventos linguísticos não são a reunião de vários atos individuais e independentes, mas, ao contrário, uma atividade que se faz com os outros, conjuntamente” (2018, p. 30).

Ao selecionar determinado termo para ocupar uma posição no texto, o autor deixaria de selecionar outros também possíveis, manifestando, com isso, sua intenção. Essa seleção vocabular é orientada por fatores como: quem seria o receptor do texto; quais seriam os propósitos comunicativos; qual seria o contexto; qual seria o gênero textual em questão, e assim por diante. Dessa forma, a autora conclui que

os objetos de discurso são construídos sociocognitivamente no bojo da interação: eles são altamente dinâmicos, ou seja, transformam-se e reconstróem-se constantemente no curso da interação. A referenciação no discurso — como aliás as demais atividades de produção textual de sentidos —, constitui uma construção de cunho sociocognitivo e interacional. (ibidem, p. 33)

Recurso pelo qual podemos voltar a referir ou a predicar partes de um texto, o uso de uma palavra no lugar de outra que lhe seja textualmente equivalente é chamado de substituição lexical. Trata-se de uma ação reiterativa que se consegue a partir do retorno a uma referência ou a uma predicação já feita:

Mas a substituição não é apenas um expediente que se usa para evitar a repetição de palavras nem constitui um simples expediente de troca de elementos no percurso do texto, mesmo que esses elementos sejam sinônimos. Substituir uma palavra por outra supõe um ato de interpretação, de análise, com o objetivo de se avaliar a adequação do termo substituidor quanto ao que se pretende conseguir (ANTUNES, 2005, p.97).

Fundamentada nessa lógica e remontando a argumentação inicial dos meus alunos, compreendo que, no texto de Fernando Sabino, a retomada do termo “menininha” por aqueles substitutos pode ir além da função de promover certa continuidade referencial. Ao reativar uma referência feita anteriormente, antes ativar também traços de como a personagem é elaborada. A seleção de um vocábulo para substituir outro é um “rótulo que, contextualmente, define, caracteriza o objeto antes referido” (ibidem, p.114). Nesse sentido, o recurso utilizado na crônica não corresponderia apenas ao aspecto formal de substituição de uma expressão por outra, mas, para além, “sinaliza a percepção com que o objeto é visto numa determinada situação” (ibidem). Ainda segundo a mesma autora, ao nos depararmos com o processo de substituição não podemos ser ingênuos:

Substituir uma expressão por outra é, assim, uma operação textual mais de ordem sociocognitiva do que simplesmente de ordem linguística. E a adequação dessa substituição é avaliada conforme os parâmetros dessa dimensão sociocognitiva. É bom estarmos atentos para não reduzir essas e outras operações textuais a procedimentos puramente mecânicos. Afinal, quem substitui uma expressão por outra é um sujeito particular, que pertence a determinados grupos sociais e que partilha com outros sujeitos uma determinada percepção acerca da realidade (ibidem).

De posse dessa pesquisa teórica inicial e pretendendo atender ao convite feito no material didático, abrimos nas aulas seguintes um espaço para negociações acerca de uma verdade tida como única. Como atividade de abertura, contei o *itan* de Exu que versa sobre

quem seria o dono da verdade, em seguida relemos o conto de Fernando Sabino e demos início ao compartilhamento das nossas leituras. O encaminhamento da discussão objetivava construir com os alunos a percepção de como a personagem principal foi inicialmente inserida no texto e posteriormente retomada, de modo que fosse possível perceber também que, em algumas vezes, essa retomada poderia ser recategorizante. Diante dessa percepção linguística inicial, o direcionamento foi para a construção de argumentos que dessem conta de explicar nossas interpretações sobre a escrita elaborada a partir dessas seleções linguísticas. Finalmente chegaríamos a possível atualização do texto literário produzida pelos alunos-leitores.

Entendendo como conhecimento prévio o conjunto de saberes que a pessoa possui e utiliza na leitura, penso o desenvolvimento de um ensino que abarque o uso da linguagem a partir de uma perspectiva que cruze abordagens cognitivas e socioculturais com os estudos de linguística textual e os de leitura do texto literário. Para tanto, elaborei uma atividade de leitura cujas problematizações exigiriam que os alunos-leitores fizessem associações baseadas em seus conhecimentos prévios. A partir dessas associações, os alunos puderam compartilhar interpretações, como numa espécie de rede de significações, de modo a ser construída uma leitura social que desse conta de muitos dos vários fatos linguísticos presentes no texto.

Nas questões apresentadas pela apostila, aparecem sempre os mesmos comandos, configurando uma atividade mecânica que pouco contribui na interação entre o conhecimento prévio e a informação nova recebida do texto. Com isso, o objetivo de uma proposta de atividade diferenciada para o mesmo texto foi justamente elaborar um roteiro de discussão construído de uma forma outra. Também a condução a partir do roteiro intentava ser diferenciada, de modo a possibilitar o surgimento de novas considerações dos alunos, numa dinâmica de trocas entre os conhecimentos prévios acumulados e a informação nova recebida no ato da leitura. Segundo Bakhtin (2011, p. 290), o leitor, durante o processo de leitura, assume uma atitude “responsiva-ativa”, concordando ou não com as ideias do autor, completando-as e adaptando-as.

Convém ressaltar, para fins de respaldo pedagógico acerca da elaboração de novas possibilidades de leitura do texto, que o professor-pesquisador não deve limitar-se a esperar que lhe digam o que deve fazer. Irandé Antunes (2003, p.108) diz que o professor aprendeu a “não criar, não inventar”, passando para o aluno um conhecimento produzido por outra pessoa: “O professor precisa ser visto (inclusive pelas instituições competentes) como alguém que, com os alunos (e não para os alunos), pesquisa, observa, levanta hipóteses, analisa, reflete, descobre, aprende, reaprende”. Acerca do ensino na aula de português, diz ainda que este deve ser

centrado em atividades e produções com a “função de promover (não de treinar) no aluno a prática da comunicação verbal fluente, adequada e relevante” (*ibidem*, p.124).

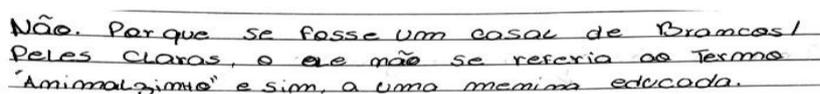
2.1.3. Atividade para mobilizar interpretações

Como atividade sobre estratégias linguísticas de referenciação, recategorização e construção das personagens para mobilizar possibilidades interpretativas, foram distribuídas folhas com a reprodução integral da crônica, para que o aluno, naquele momento, não tivesse acesso ao material didático, já que neste material o texto estava fragmentado entre as questões já mencionadas. O roteiro para leitura foi exposto no quadro e lido por mim em voz alta. Depois, expliquei aos alunos que a proposta seria utilizarem o roteiro para a elaboração daquilo que julgassem importante a fim de construir outras interpretações durante a terceira leitura. Foi dado um tempo para que os alunos realizassem uma terceira leitura, agora de forma individual e silenciosa. O compartilhamento dessas interpretações iniciou-se com o roteiro sendo novamente lido em voz alta pela professora, ao que os alunos pudessem expor suas ideias sobre cada item. Ao final, sugeri que os alunos registrassem por escrito suas considerações.

1. Após a leitura do texto, montar um esquema de representação das três personagens principais do texto. Para isso, listar as expressões utilizadas para designar cada uma dessas personagens e suas ações.
2. O que você compreende ao ler que os personagens fariam “algo mais que matar a fome”?
3. Por qual motivo a mãe “limita-se a ficar olhando imóvel, vagamente ansiosa, como se aguardasse a aprovação do garçom”?
4. Por que você acha que a mãe olha para os lados “a reassegurar-se da naturalidade de sua presença”?
5. Num momento, o narrador compara a personagem menina a um animalzinho, qual a sua opinião sobre isso?
6. Era só uma pequena fatia de bolo, simples e amarelo-escuro, a qual conclusão você chegaria para o fato de apenas a menina comer o bolo?
7. Já que temos à disposição uma série de expressões para descrever uma cena, nomear um personagem e narrar suas ações, qual seria o motivo para o narrador escolher aquelas?
8. Com base na leitura apenas da crônica, como seria o narrador? Descreva sua aparência, comportamento, ocupação, e o que mais desejar.

A orientação era a de não se apoiarem exclusivamente nos itens do roteiro — como mais um questionário —, mas se utilizarem dele como provocações que podem ajudar a elaborar impressões que lhes sejam próprias. Apesar de tentar deixar claro que o objetivo não era responder ao roteiro como se faria a um questionário, percebi que um dos alunos iniciou sua argumentação com um “não” em sinal de resposta a uma pergunta não necessariamente feita.

Por um lado, o condicionamento de responder objetivamente com um “não”, mesmo sem ter sido feita uma pergunta — o que entendo como docilização do aluno — reafirma a ideia de operações textuais reduzidas a procedimentos puramente mecânicos. Por outro lado, poderia o roteiro o qual elaborei incorrer na criação ou recriação de outras formas de domesticação. Entretanto, para além do possível condicionamento deste aluno ou das fragilidades do roteiro, na continuidade de sua compreensão acerca da leitura, ele utiliza o termo “referir” e a palavra “animalzinho” como argumentos na elaboração de uma interpretação socialmente construída e que, a um só tempo, lhe é própria.

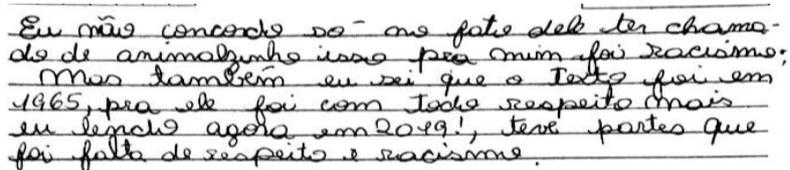


Não. Porque se fosse um casal de brancos/peles claras, o ele não se referia ao termo "Animalzinho" e sim, a uma menina educada.

Aluno 1

Transcrição: “Não. Porque se fosse um casal de brancos/peles claras, o ao não se referia ao termo “animalzinho” e sim a uma menina educada”.

O aluno 2 também elabora sua opinião como numa espécie de resposta a um questionário, porém amplia os argumentos anteriores quando se coloca diante de dois momentos históricos distintos e que influenciariam tanto na construção discursiva quanto na elaboração interpretativa.



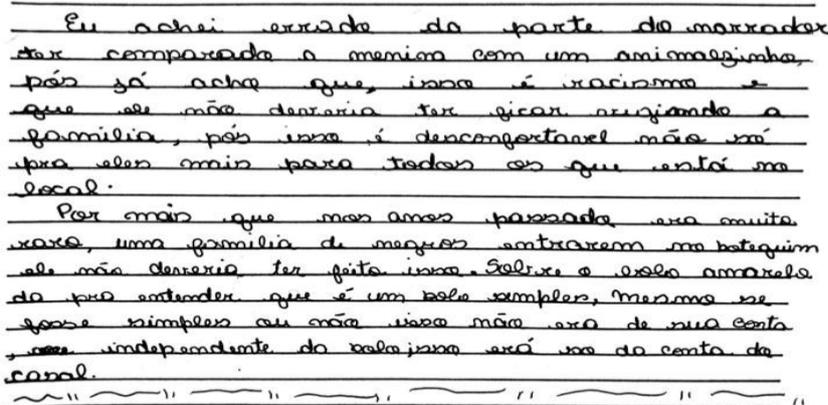
Eu não concordo só no fato dele ter chamado de animalzinho isso pra mim foi racismo. Mas também eu sei que o texto foi escrito em 1965, pra ele foi com todo respeito mais eu lendo agora em 2019!, teve partes que foi falta de respeito e racismo.

Aluno 2

Transcrição: “Eu não concordo só no fato dele ter chamado de animalzinho isso pra mim foi racismo. Mas também eu sei que o texto foi escrito em 1965, pra ele foi com todo respeito mais eu lendo agora em 2019!, teve partes que foi falta de respeito e racismo”.

Seguindo a mesma rede de construções significativas baseada no tempo histórico, o comentário do aluno 3 remete ao fato de os personagens serem observados pelo narrador. Numa tentativa de aproximação empática dos personagens e de distanciamento do universo do

narrador, esse aluno assume sua posição discursiva, inclusive quando utiliza o termo “negros” em substituição ao referente “pretos”, escolhido pelo autor.



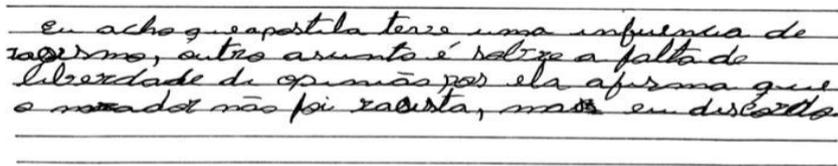
Eu achei errado da parte do narrador ter comparado a menina com um animalzinho, pois já acho que isso é racismo e que ele não deveria ter ficado vigiando a família, pois isso é desconfortável não só pra eles mais para todos os que está no local.

Por mais que nos anos passado era muito raro, uma família de negros entrarem no botequim ele não deveria ter feito isso. Sobre o bolo amarelo da pra entender que é um bolo simples, mesmo se fosse simples ou não era de sua conta independente do bolo isso era so da conta do casal.

Aluno 3

Transcrição: “Eu achei errado da parte do narrador ter comparado a menina com um animalzinho, pois já acho que isso é racismo e que ele não deveria ter ficado vigiando a família, pois isso é desconfortável não só pra eles mais para todos os que está no local. Por mais que nos anos passado era muito raro uma família de negros entrarem no botequim ele não deveria ter feito isso. Sobre o bolo amarelo da pra entender que é um bolo simples, mesmo se fosse simples ou não era de sua conta independente do bolo isso era so da conta do casal”.

Ao analisar o contexto das informações e o lugar de leitor que cada um assume diante de uma leitura concebida como atividade social e cultural, a turma pode construir suas próprias considerações acerca do material que utilizaram durante seus anos de estudo. Este aluno reivindica seu espaço para construção de opiniões:

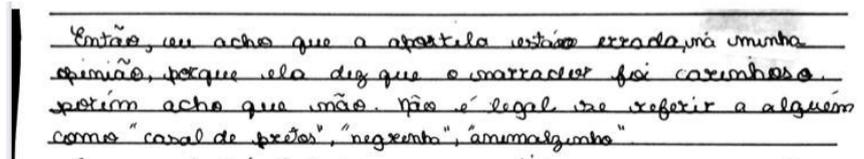


eu acho que apostila teve uma influencia de racismo, outro assunto é sobre a falta de liberdade de opinião por ela afirma que o narrador não foi racista, mas eu discordo.

Aluno 4

Transcrição: “Eu acho que apostila teve uma influencia de racismo, outro assunto é sobre a falta de liberdade de opinião pos ela afirma que o narrador não foi racista, mas eu discordo”.

Curioso notar como o aluno 5 se apropria do paradigma certo e errado. Ainda assim, aproveita o espaço para elaborar sua crítica sobre a condução do material, como é possível notar em:

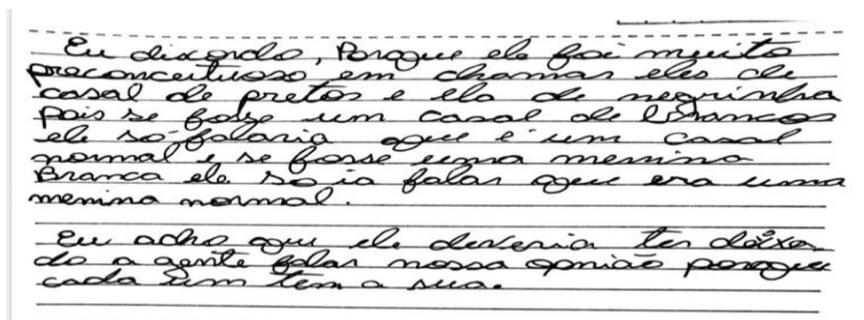


Então, eu acho que a apostila está errada, na minha opinião, porque ela diz que o narrador foi carinhoso porém acho que não. Não é legal se referir a alguém como "casal de pretos", "negrinha", "animalzinho".

Aluno 5

Transcrição: “Então, eu acho que a apostila está errada, na minha opinião, porque ela diz que o narrador foi carinhoso porém acho que não. Não é legal se referir a alguém como “casal de pretos”, “negrinha”, “animalzinho””.

Já os alunos 6 e 7 exemplificam suas argumentações retomando a seleção linguística feita no texto, o que permite perceber que compreenderam o uso consciente e intencional de estratégias de referenciação na construção de um discurso.

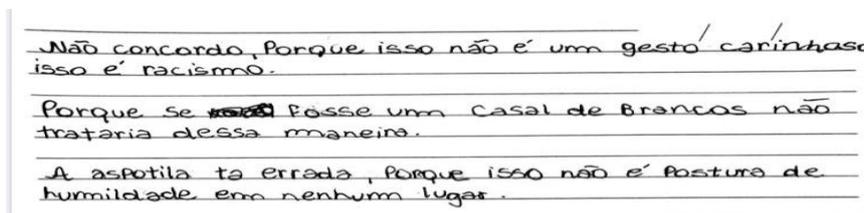


Eu discordo, porque ele foi muito preconceituoso em chamar eles de casal de pretos e ela de negrinha pois se fosse um casal de brancos ele só falaria que é um casal normal e se fosse uma menina branca ele só ia falar que era uma menina normal.

Eu acho que ele deveria ter deixado a gente falar nossa opinião porque cada um tem a sua.

Aluno 6

Transcrição: “Eu discordo, porque ele foi muito preconceituoso em chamar eles de casal de pretos e ela de negrinha pois de fosse um casal de brancos e se fosse uma menina branca ele só ia falar que era uma menina normal. Eu acho que ele deveria ter deixado a gente falar nossa opinião porque cada um tem a sua”.



Não concordo, porque isso não é um gesto carinhoso, isso é racismo.

Porque se fosse um casal de brancos não trataria dessa maneira.

A apostila tá errada, porque isso não é postura de humildade em nenhum lugar.

Aluno 7

Transcrição: “Não concordo, porque isso não é um gesto carinhoso isso é racismo. Porque se fosse um casal de brancos não trataria dessa maneira. A apostila tá errada, porque isso não é postura de humildade em nenhum lugar”.

Em decorrência de toda a discussão, é importante destacar que não sugiro abolir os materiais didáticos concebidos a partir dos estudos de gêneros textuais, até por que “se constituem como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo” (MARCUSCHI, 2005, p. 22). A sacada do meu jogo

corresponderia à reflexão sobre a grande quantidade de textos (para atividades com tendências reducionistas, repetitivas e que serviriam apenas como treinamento para realizar avaliações externas sem desenvolver o cognitivo) sob o escopo das teorias de linguística textual que nos são contemporâneas.

Também considero importante ressaltar que não pretendo o cerceamento ou a censura do texto literário sob análise, ou outro que apresente semelhante construção de personagens, assim como no caso de Monteiro Lobato¹⁰. Bem como acredito que não se deva considerar a utilização do texto apenas para fins de investigação de assuntos como este. Todo texto, como discurso construído em sociedade — mais o texto literário como construção artística deste discurso — são, como diz Tzvetan Todorov (2009), uma contribuição para a “compreensão do mundo”. É nesse sentido que o próprio aluno elabora seu posicionamento crítico acerca das discussões sobre ler ou não determinado texto, sobre estar diante ou não de um caso de racismo.

Ao descrever o casal de forma racista para o nosso tempo muito se irritam e acham uma forma de desprezo, mas para o tempo que a crônica foi escrita, ele foi até mais educado que a maioria das pessoas seriam. Por ser um escritor ele sabia utilizar bem as palavras. Naquela época a separação entre escravidão e liberdade era muito pequena, pois quando aconteceu a liberdade, os negros não tinham para onde ir e tinham que construir comunidades favelas e bairros separados. Então para esse autor era completamente normal chamar negros de "pretos" então eu não acho que isso foi tom de racismo ou desrespeito.

Aluno 8

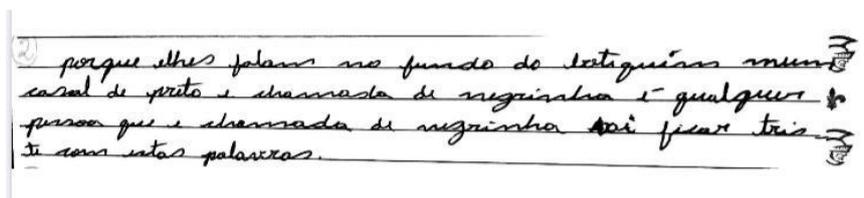
Transcrição: “Ao descrever o casal de forma racista para o nosso tempo muito se irritam e acham uma forma de desprezo, mas para o tempo que a crônica foi escrita, ele foi até mais educado que a maioria das pessoas seriam. Por ser um escritor ele sabia utilizar bem as palavras. Naquela época a separação entre escravidão e liberdade era muito pequena, pois quando aconteceu a liberdade, os negros não tinham para onde ir e tinham que construir comunidades favelas e bairros separados. Então para esse autor era completamente normal chamar negros de ‘pretos’ então eu não acho que isso foi tom de racismo ou desrespeito”.

A leitura integral de textos literários, evitando imposições restritivas, coopera na constituição de identidades subjetivas e coletivas, a partir do modo como utilizam, reinventam

¹⁰ Obra de Monteiro Lobato foi considerada racista. Sobre este fato, ver artigo de Ana Maria Gonçalves (disponível em <https://www.geledes.org.br/ana-maria-goncalves-lobato-nao-e-sobre-voce-que-devemos-falar/>). Acessado em Maio de 2020.

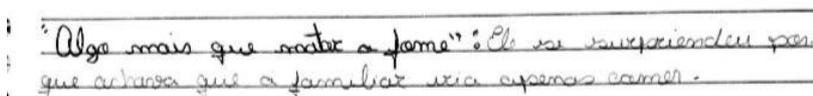
e potenciam as línguas, as memórias e as vivências sociais, históricas e culturais dos povos e das suas comunidades. O contato com a obra literária e o confronto causado pela persuasão de diversas vozes numa perspectiva dialógica podem enriquecer e ampliar a nossa existência. Dito isso, a crítica que faço é sobre o direcionamento da atividade do material pedagógico e não sobre a crônica de Fernando Sabino, já que me entendo como colaboradora na formação de um aluno-leitor que possa construir suas compreensões sobre a literatura e o mundo que o cerca ao inserir-se numa comunidade interpretativa socialmente compartilhada.

Para construir suas interpretações, os alunos fizeram aquilo que descrevi no início da pesquisa teórica baseada na atividade de diagnose: acessaram seus conhecimentos prévios a partir da seleção linguística feita pelo autor do texto. Em todo o tempo defenderam suas interpretações acerca da leitura, principalmente nas discussões orais, mas também nas reflexões escritas, recorrendo ao texto e se valendo das palavras utilizadas para referenciação da personagem principal.



Aluno 9

Transcrição: “Porque eles falam no fundo do botequim num casal de preto e chama de negrinha é qualquer pessoa que é chamada de negrinha vai ficar triste com estas palavras”.



Aluno 10

Transcrição: “Algo mais que matar a fome”. Ele se surpreendeu porque achava que a familiar iria apenas comer”.

O ensino de leitura intenta que o leitor mobilize estratégias cognitivas e seu conhecimento linguístico na interpretação do texto, de forma a construir uma representação coerente, já que “o ideal é que o aluno consiga perceber que nenhum texto é neutro, que por trás das palavras mais simples, das afirmações mais triviais, existe uma visão de mundo, um modo de ver as coisas, uma crença.” (ANTUNES, 2005, p. 81-82). Para isso, o leitor ativa seus conhecimentos prévios e tira possíveis conclusões, numa interação entre produtor, texto e interpretador.

2.1.4. Contato superficial com o texto literário

Planejar uma pesquisa que envolva o cruzo de outros caminhos para o ensino de leitura de textos literários na escola pública é pensar a literatura como um direito humano. O acesso à literatura de qualidade para todos pode ajudar a quebrar certo paradigma de uma sociedade de classes, nas quais apenas poucas são as que possuem o monopólio dos bens culturais e simbólicos de prestígio. Determinadas parcelas da sociedade estão convencidas de que algo poderia ser considerado essencial para uma parcela da população e não necessariamente para outra (CANDIDO, 2011).

Na tentativa de camuflar não acreditarem no leitor literário em potencial pertencente às camadas subalternizadas e oriundo de uma educação pública periférica, utilizam a desculpa da falta de tempo, dentre outros motivos, para justificar o contato superficial com a literatura. Com isso, limitam o contato do aluno com o texto literário à compreensão linguística — que deveria ser considerada como um meio para atingir o objetivo maior da obra e não como um fim em si mesma —, através de textos curtos ou de fragmentos, a ser mensurada em avaliações cujas respostas são geralmente padronizadas.

A leitura integral de textos literários, a partir do modo como utilizamos, pode reinventar e potencializar as línguas, as memórias e as vivências sociais, históricas e culturais dos povos e das suas comunidades. Conforme Antonio Candido, acerca da literatura como um direito humano (2011, p. 239), é preciso “reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo”.

No “exercício da dobra”, como sugerem Simas e Rufino (2018), não nego de forma totalizadora as atividades realizadas através dos materiais didáticos, antes busco refletir sobre o acesso ao texto literário na sua potência integral. Ao tomarmos as atividades didáticas como propostas inacabadas, negociando saberes presentes e em trânsito e provocando o encantamento das mesmas, “desamarramos para atar de outra maneira, engolimos para cuspir de forma transformada” (*ibidem*, p.27). E a escolha do romance *O crime do Cais do Valongo*, sendo lido como uma encruzilhada, é um convite aos alunos, à comunidade escolar e a todos que possam se interessar. Vamos esculhambar as normatizações domesticadoras, aprendendo e ensinando a transgredir, fundamentados na lógica de uma pedagogia das macumbas e refletindo como funciona a literatura nas periferias?

2.2. Firma o Ponto

A fim de prosseguir com a pesquisa, formulo a seguinte hipótese: os alunos da rede pública de periferia, ao terem garantidas suas liberdades criativas, têm muito a aprender e muito a contribuir na leitura e atualização dos textos literários. Assertiva que pode ser compreendida a partir das seguintes subdivisões:

- a. Alunos da rede pública de periferia – quando ele se entende como sujeito histórico e ativo numa sociedade, capaz de ser influenciado por e influenciar nas redes de sociabilidades.
- b. Liberdade criativa – quando esse aluno tem respeitado o seu espaço de criação a partir de sua localização espacial, histórica e social acionando *pluriversos* elementos na construção de suas interpretações subjetivas.
- c. Aprender – conhecer outras possibilidades de representação, compreensão e interpretação do mundo.
- d. Contribuir – utilizar da liberdade criativa para, numa comunidade interpretativa, externar suas interpretações subjetivas.
- e. Atualização dos textos literários – ao se possibilitar construir interpretações possíveis dentro de uma comunidade leitora, o texto é atualizado ganhando novos contornos (não decisivos e restritivos, mas possibilitadores e ampliadores) que o reafirmem como objeto artístico.

2.3. Horizonte de Expectativas

Para dar início ao projeto de pesquisa, delinee o perfil dos alunos enquanto leitores de literatura e enquanto estudantes do Ensino Fundamental (projeto de continuidade, iniciado no 8º e finalizado no 9º ano, em 2020). Neste caminho também foi necessário perfilar socialmente os alunos e suas famílias, a fim de investigar as possíveis expectativas acerca do texto literário em geral e, de forma particular, da literatura negro-brasileira. Pretendia refletir acerca da prevalência dos estudos linguísticos na leitura literária. Ana Crelia Dias (2016), para designar o espaço da leitura literária nos anos finais do Ensino Fundamental, utiliza o termo “entre-lugar”, por ser esta etapa precedida da Educação Infantil – atividades lúdicas com a leitura – e seguida do Ensino Médio – práticas de leitura e reflexão mais distanciadas e com foco na história da literatura.

Pensando em colaborar com a formação do aluno como um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de, a partir dos textos literários, construir sentidos de modo autônomo e de argumentar sua recepção – queria contribuir na formação de uma personalidade sensível, aberta aos outros e ao mundo. Para tanto, seria necessário ajudar o aluno a desenvolver sua confiança pessoal a fim de que ouse pensar e expor o pensamento a partir de si, deixando emergir a subjetividade e a capacidade de fabular. Porém, compreendendo a interpretação do texto literário como uma prática de liberdade organizada que pressupõe algumas regras, deveria orientar os alunos a evitarem uma subjetividade desenfreada, que beire o delírio interpretativo. É necessário compreender que existem muitas maneiras de se ler um texto e que a leitura socializada obedece a regras. Assim, a leitura compartilhada visa desenvolver o caráter formativo perante a comunidade interpretativa, ao buscar meios de sociabilidade, de interação social e do compartilhamento de perspectivas.

Esperava promover (ao máximo possível de alunos o gosto pela leitura, suscetível à penetração subjetiva e empática, como premissa para o deslocamento de si e a construção e reconstrução do ato de ser um sujeito em constante interação. A partir do prazer da leitura, não apenas como uma atitude despreziosa, mas como resultado da busca do conhecimento através do esforço, da participação, do deslocamento e da troca como forma de se ampliar e conhecer outros horizontes, consoante Umberto Eco (2003), buscava provocar o desejo de ler literatura, atingindo a formação de um “leitor estético” que extrai prazer ao buscar o rendimento literário. O romance escolhido para esse projeto apresenta obstáculos interpretativos que decorrem de escolhas enunciativas, de dois narradores e do constante revezamento de narração. Com tal estrutura narrativa (em quebra-cabeças), o objetivo seria transformar a leitura em uma ação lúdica com a linguagem.

Pretendia reconhecer o romance *O crime do Cais do Valongo*, de Eliana Alves Cruz, como uma prática social e artística de uso da linguagem e, a partir da leitura compartilhada, investigar os mistérios que envolvem o assassinato narrado (aproximando as interpretações individuais) a fim de desvendar o grande crime social a ser contado por trás do fato de partida. E possuía a intenção de suscitar a observação de que um mesmo fato pode ser narrado sob vários pontos de vista, a depender do sujeito que narra. Para isso, era necessário identificar as duas vozes narrativas que compõem o romance e reconstruir as características das personagens correspondentes a cada uma delas. A fim de que tais percepções sejam atingidas, necessário também seria observar a escrita através de análises linguísticas tais como as escolhas gramaticais, lexicais e semânticas, o uso da linguagem figurada e as estratégias de construção

discursiva. Planejei mediar para que surjam situações em que os alunos possam localizar elementos inseridos intencionalmente na construção de um discurso, como, por exemplo, reparar em adjetivos e locuções adjetivas que auxiliem na caracterização do ambiente sombrio e enigmático do enredo, bem como, observar o papel de advérbios como “rapidamente” e “imediatamente” que conferem rapidez às cenas; na finalidade de compreender a construção de um romance fantástico que segue linha investigativa-criminal e a um só tempo elabora construções misteriosas para descrever fatos reais.

Através da narrativa ficcional de um dado histórico, queria ajudar meus alunos a conhecer o mundo real a partir da perspectiva da fantasia, estabelecendo percepções subjetivas não só para a elaboração da vida social, como também para o lirismo, o sonho, a lenda, o mito, o ideal, o imaginário, o místico e o simbólico. Desejava criar com a turma um diário de leitura para registrarmos as experiências estéticas, partindo do compartilhamento das interpretações múltiplas. Ainda, a fim de que o compartilhamento das leituras seja realizado de maneira efetiva, convinha negociar com os alunos as habilidades sociais necessárias à participação na discussão e na interação dos atos de perguntar, ouvir, argumentar, respeitar os turnos, manter o foco na obra e discordar de forma cortês — elementos de sociabilidade que, numa escola situada em contextos propensos aos autoritarismos e à negação de direitos, reivindicam serem mediados.

Por fim, considerando que a Lei Federal nº 10.639/03 institui o dia 20 de novembro como o dia da Consciência Negra, imaginei uma culminância no mês de Novembro com Feira Literária (em que serão convidados intelectuais para desenvolver atividades com os alunos, dentre os quais, a autora do romance) e com visita, através de roteiro guiado, aos principais pontos da cultura negra em diáspora descritos no romance: o Cais do Valongo, a igreja dos Homens Pretos, a Pedra do Sal, os armazéns do Píer Mauá, a igreja de Santa Rita, bem como o Instituto dos Pretos Novos.

Como um horizonte de expectativas, trata-se de planos e objetivos. No decorrer da pesquisa alguns foram atingidos, outros permaneceram como desejos futuros.

3. COMO CHEGAR: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1. Cruzo de Perspectivas

Sendo o professor um pesquisador constante de outras formas de ensino-aprendizagem, este projeto, a ser desenvolvido na Escola Municipal Ginásio Emilinha Borba, inicialmente trava-se de uma pesquisa-ação, sob um contexto por mim chamado de encruzilhada metodológica por cruzar teorias e a práticas para a resolução de uma situação. Para Paulo Freire, o ensino precisa ser consciente do seu perfil inacabado. A encruzilhada metodológica intenta negociar um espaço no qual conhecimentos científicos e sabedorias populares não se sobreponham, antes se complementem. Nesta leva, a prática pedagógica é vista como um fazer aberto, que busca na teoria estratégias que colaborem para o desenvolvimento da comunidade na qual está inserida. No livro *Pedagogia da autonomia*, ao dizer que ensinar não é transferir conhecimento e sim criar possibilidades para sua produção na abertura de espaços para indagações, curiosidades e críticas, Freire dedica um subcapítulo acerca do fazer inacabado como “radicalidade de esperança”.

Visto que a prática pedagógica não está dissociada da teoria, a metodologia deste trabalho apoiou-se na experiência com a leitura da crônica de Fernando Sabino e nas reações provocadas nos meus alunos (assunto desenvolvido na seção sobre diagnose). A intenção principal é, através da leitura de *O crime do Cais do Valongo* e da intersecção com diferentes teorias, contribuir com a reflexão sobre ensino de literatura baseada nos resultados do que for praticado na escola Emilinha Borba. Conforme Thiollent (1986, p. 14), os pesquisadores (aqui, eu como professora junto da equipe pedagógica e da comunidade escolar) precisam se envolver e atuar de maneira coletiva, formando uma “estrutura de aprendizagem conjunta” (*ibidem*, p. 66). Segundo o autor,

a resolução de problemas efetivos se encontra na coletividade e só pode ser levada adiante com a participação dos seus membros. Mesmo quando as "soluções" não forem imediatamente aplicáveis no sistema vigente, poderão ser aproveitadas como meio de sensibilização e de tomada de consciência (*ibidem*, p. 102).

Ainda considerando a pesquisa-ação fundamentada no conceito do professor-pesquisador, Paulo Freire canta a pedra de que não há ensino sem pesquisa: “ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando,

intervenho, intervindo, educo e me educo” (2003, p. 16). O autor fala da formação permanente dos professores numa constante reflexão crítica sobre a prática através de uma pedagogia que eduque para a liberdade. E bell hooks, ao trazer para o debate a sua experiência como mulher negra professora e as teorias de intersecção entre raça, classe e gênero, estrutura uma crítica atualizadora, ao mesmo tempo em que reconhece e respeita a obra de Freire. Em *Ensinando a transgredir*, a autora propõe estratégias para uma pedagogia engajada a ensinar pessoas livres, entendendo que tanto a teoria quanto a prática têm de ser constantemente modificadas, inventadas e reconceitualizadas” (2017, p. 21).

No entanto, a pandemia do vírus Covid-19 e o fechamento das escolas em 2020 alterou a pesquisa em curso. Para prosseguir com a pesquisa foi necessário rever a metodologia e, de modo a beber na fonte desses autores, conjugo práticas e teorias, deixando que a pesquisa seja atravessada por sabedorias científicas e populares. Portanto a pesquisa passa a ter caráter de pesquisa etnográfica, na medida em que compartilho minhas experiências configurando a dissertação de certo modo a uma crônica do tempo atual. Conforme matéria do site BBC News, citando Carolyn Ellis (professora na Universidade do Sul da Flórida e autora de livros sobre o assunto), “a autoetnografia deu voz a pessoas da classe trabalhadora e minorias étnicas. Pessoas que não teriam escrito na tradicional prosa das ciências sociais”. Inclusive, no cruzamento de perspectivas — jogo a circundar minha pesquisa —, a ideia é aliar teoria e prática, cientificidade com saber popular, para potencializar um dos ensinamentos de Exu: “engolimos para cuspir de forma transformada”. (SIMAS e RUFINO, 2018, p.27).

Transgredir não significa negar o conhecimento já produzido e divulgado, principalmente aqueles denominados, ainda, por estes autores como tradicionais e colonizadores. Na sabedoria proposta por Simas e Rufino e por bell hooks, não é preciso rejeitar o conhecimento anteriormente produzido, mas “encantá-lo”, cruzando-o com outras perspectivas. Evocando Exu como aquele que fuma cachimbo e toca flauta, numa metáfora de absorção e restituição, o pesquisador risca o campo da cultura como território de transgressivo no qual é necessário “ingerir o que chega como oferenda para devolver a oferta, redimensionada” (2018, p.113).

Nessa perspectiva, em nossa prática de ensino temos batido a cabeça, muito motivados pela Lei 10.639/03, para ensinar cultura e literatura afro-brasileira nas escolas? Qual seria o intuito de colocar esse tema no currículo, nas nossas aulas e ensiná-lo? Talvez estejamos confundindo ensinar cultura africana com reconhecer as práticas africanas e as negro-brasileiras de fazer cultura, incluindo-se neste bojo a literatura, o samba, a capoeira, o rap, a poesia falada,

e o funk. Falo isso pela observação de, em algumas feiras escolares, ver tudo reduzido ao título de ‘Africanidades’ a ser apresentada no mês de novembro, por ocasião da consciência negra. Poucas foram as vezes, entretanto, nas quais presenciei ou participei da circulação de conhecimentos científicos produzidos por pessoas pretas que reconheçam e ressignifiquem os espaços de prestígio: “Nosso racismo epistêmico, que muitas vezes se manifesta em simpatia ‘pela cultura afro-brasileira’, no fundo não reconhece esses saberes como sofisticados, mas apenas como peculiares e folclorizantes” (SIMAS e RUFINO, 2018, p.93)

Como espaço de produção de conhecimento bem como de circulação dos já existentes, cabe à escola, mais que reconhecer ou ensinar práticas culturais negras e saber distingui-las, é preciso, também, credibilizar-se a partir das formas de pensar da população negra, de modo a transgredir com as estruturas coloniais do saber. Com isso, o conhecimento difundido e o produzido nas escolas podem — e ganharão muito com isso — se firmar nas sabedorias assentes pelo povo preto.

É neste ponto que pretendo chegar ao ler Paulo Freire (e lê-lo também através dos olhos de bell hooks), sob a perspectiva da educação como prática da liberdade, no exercício circundante da prática com a teoria. A intensão seria transgredir aquilo que já conhecemos como professores e pesquisadores ao absorver os conhecimentos produzidos pelas sabedorias negro-brasileiras fundamentadas nas ruas, nas macumbas e nas encantarias. Para estes últimos, Simas e Rufino dizem que “precisamos pensar a educação como prática que reconheça e credibilize a experiência humana na sua diversidade” (ibidem, p.77).

Em suas “Primeiras palavras”, do livro *Política e Educação: ensaios*, Paulo Freire tece comentários sobre sua reflexão político-pedagógica, “em permanente estado de busca, aberto à mudança” e diz que deixou de estar “demasiado certo de suas certezas”:

Quanto mais certo de que estou certo me sinto convencido, tanto mais corro o risco de dogmatizar minha postura, de congelar-me nela, de fechar-me sectariamente no ciclo da minha verdade. Isso não significa que o correto seja ‘perambular’ irresponsavelmente, receoso de afirmar-me. Significa reconhecer o conhecimento como uma produção social, que resulta da ação e reflexão, da curiosidade em constante movimento de procura. (FREIRE, 1992)

Já o capítulo intitulado “Paulo Freire”, de *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, apresenta um diálogo entre duas vozes, Gloria Watkins e bell hooks, acerca da obra de Freire em intersecção com a pedagogia feminista negra. Citarei uma passagem como exemplo do que seria aprender para transgredir, de modo a estruturar uma

crítica que, ao mesmo tempo, reconheça tudo o que é valioso e respeitado na obra. Quando perguntada sobre como reagiu ao perceber a linguagem sexista de Freire, hooks diz:

Enquanto lia Freire, em nenhum momento deixei de estar consciente não só do sexismo da linguagem como também do modo com que ele (e outros líderes políticos, intelectuais e pensadores críticos progressistas do Terceiro Mundo, como Fanon, Memmi etc.) constrói um paradigma falocêntrico da libertação. [...] Isso é sempre motivo de angústia para mim, pois representa um ponto cego na visão de homens que têm uma percepção profunda. Por outro lado, não quero, em nenhuma hipótese, que a crítica desse ponto cego eclipse a capacidade de qualquer pessoa (e particularmente as feministas) de aprender com as percepções. [...] Não é preciso pedir desculpas pelo sexismo. O próprio modelo de pedagogia crítica de Freire acolhe o questionamento crítico dessa falha na obra. (hooks, 2019, 69-70)

Considero neste trabalho as transgressões como as propostas por Paulo Freire e por bell hooks para pensar caminhos que atravessem fronteiras raciais, sexuais e de classe em busca de uma “educação como prática da liberdade”. Neste caso, os pressupostos coloniais da ciência (moderna ocidental), da família (patriarcado) e da religião (judaico-cristã) quando formula teorias tidas como verdade absolutas são uma forma de racismo epistêmico. O cruzamento metodológico dos *itans* de Exu e da sabedoria das macumbas ao que tradicionalmente é considerado conhecimento científico para uma metodologia de pesquisa e ensino configurar-se-ia como contragolpe.

Acerca das macumbas e do conhecimento produzido pelo povo preto, talvez seja necessário ressaltar que essas rasuras epistêmicas fundamentadas nas sabedorias trazidas do lado de lá do Atlântico se aproximam ao passo que se distinguem da religiosidade: “A noção de terreiro transbordaria as compreensões que o têm como espaço exclusivo das expressões de culto religioso” (SIMAS e RUINO, 2018, p.43). Este não é um trabalho sobre religiões de matriz africana, e sim um trabalho sobre como aprender com o conhecimento altamente sofisticado que elas produzem.

De tudo isso se reveste a ideia de que driblar certas dicotomias para reconhecer as várias teorias e práticas como parte de um único fazer é uma das implicações fundamentais dessa seção de procedimentos metodológicos. Segundo Simas e Rufino, os conhecimentos se tornam “credíveis quando são praticados” (2018, p.26). Nesse sentido, descolonizar a escola é ensinar a transgredir dicotomias e verdades absolutas, produzindo e praticando conhecimento. Neste projeto e em conformidade com os autores,

estamos convencidos de que nós, educadores, temos uma tarefa urgente: precisamos nos deseducar do cânone limitador para que tenhamos condições de ampliar os horizontes dos mundos, nossos e das nossas alunas e alunos. Educação deve gerar gente feliz, escrevendo, batendo tambor, dando pirueta, imitando bicho, fazendo ciência e gingando com gana de viver. (*ibidem*, p.19)

Esta pesquisa procurou se esquivar das dicotomias mais corriqueiras ao abarcar as relações entre teoria e prática para sustentar o projeto em dois caminhos ainda a serem expandidos: o de pesquisa teórica e conceitual e o de aplicação dessas teorias no ensino de leitura durante as minhas aulas de português. De modo a correrem simultâneos durante a prática desta pesquisa, as minhas aulas de Língua Portuguesa estarão sob

Contextos firmados por educações próprias, inscritas na cultura e nos modos de sociabilidade. Educações que apontam para outras formas de aprendizagens articuladas a diferentes possibilidades de circulação das experiências. Esses diferentes modos de educação, gerados nas frestas e nas necessidades de invenção da vida cotidiana, evidenciam a potência dos saberes de mundo que se assentam sob as perspectivas da corporeidade, oralidade, ancestralidade, circularidade e comunitarismo. (*ibidem*, p.46)

Por fim, os métodos de pesquisa estão postos na mesma roda em que estão os métodos de ensino e aprendizagem utilizados ao longo do processo, partindo dos seguintes instrumentos: 1) O texto literário a partir da metodologia de leitura compartilhada e 2) A metodologia de ação e de avaliação dos leitores de literatura. Em seguida a estas seções, abordo as motivações teórico-metodológicas pelas quais *O crime do Cais do Valongo* foi selecionado para a pesquisa deste projeto de leitura.

3.1.1. Metodologia de leitura compartilhada

O projeto se basearia inicialmente na identificação e apropriação singular (fenômeno da identificação subjetiva) do romance *O crime do Cais do Valongo*, a ser socialmente compartilhada e acrescida por outras leituras, de modo que os alunos vivenciassem diversificadas relações com o texto. Leitura subjetiva compartilhada em círculo, enquanto espaço de reflexão sobre si e sobre o outro, esta metodologia se estabelece não em contraposição aos métodos comumente utilizados em materiais didáticos e nas salas de aula, mas antes como mais uma possibilidade de interação. Esta interação deve ser mediada pelo professor, o qual aceita e incentiva a participação dos alunos. Afinal, o material didático e o professor não podem

se transformar em redutores de sentido, a restringir a interpretação do texto literário a um número limitado de observações previamente determinadas como corretas.

A ideia é o estabelecimento de uma construção contínua de significações diante de leitores reais em uma dada comunidade escolar. Para tanto, cabe ao professor elaborar atividades de leitura que propiciem aberturas de novos caminhos e múltiplas visões, dando espaço para as variadas interpretações que possam surgir quando os leitores alcançam a percepção singular do universo representado através da leitura e socializam suas descobertas. Para que estas construções sejam efetivas e provoquem os leitores, foi necessário a escolha de um texto literário capaz de alcançar diversificadas experiências estéticas e de deixar muitas lacunas interpretativas. São estas lacunas que abrirão espaço para que os leitores se insiram na leitura de forma lúdica, como quem entra num jogo. Sobre a escolha do romance *O crime do Cais do Valongo*, ver a seção “3.2.”, na qual detalho o processo de seleção da obra.

3.1.2. Metodologia de ação e de avaliação de leitores de literatura

O que se estabelecia inicialmente neste projeto era verificar a atualização do texto literário, partindo do pressuposto, elaborado por Dalvi (2013, p.89), de que “todo texto pede para ser reinventado”. Ao longo dos encontros de leitura compartilhada, pretendia conduzir observações que estivessem na superfície textual e, à medida que a experiência leitora dos alunos avançasse, solicitar-lhes um papel cada vez mais ativo, criativo, interventivo e inventivo.

As formas tradicionais de avaliação (testes, provas, relatórios, resumos), geralmente utilizadas como fim em si mesmas, não são adequadas para o que se pretendia investigar por meio desta pesquisa. Esquivando da padronização de respostas comuns nas avaliações tradicionais, os círculos de leitura exigem outras possibilidades de avaliação, como por exemplo a observação do grupo durante o ato de ler. As atividades planejadas correspondiam então à prática do olhar atento ao círculo: participação voluntária e ativa (através da leitura compartilhada), registros individuais (através dos diários de leitura) e atividades orais de autoavaliação (através de perguntas relacionadas ao desenvolvimento leitor).

Quanto aos dados para a pesquisa, estes seriam coletados a partir das atividades de: a) Leitura individual e diário de leitura, b) Círculos de leitura compartilhada. Para estes procedimentos metodológicos seriam utilizados como materiais necessários: cadernos do tipo meia pauta, canetas e lápis coloridos, papéis coloridos de tamanhos diversos e exemplares do livro *O crime do Cais do Valongo* em quantidade suficiente para uma turma. Acerca da

aquisição dos livros, o processo será descrito adiante. As atividades (cuja forma de trabalho ocorrerá simultaneamente) subdividem-se, a fim de exemplificação, em:

a. Leitura individual e diário de leitura

Durante todo o projeto, os alunos receberiam o livro um dia antes do encontro do Círculo de Leitura. Com isso, teriam a oportunidade de levar o exemplar para casa, folhear, ler ou reler, apresentar e discutir o livro com a família e os amigos e preencher o seu diário de leitura — caso sentissem interesse em tais atividades. Seria destinado um caderno meia-pauta para cada aluno, a ser utilizado durante todo o projeto. Os registros nos cadernos (chamados de diário de leitura) poderiam ser feitos através de desenhos, recortes, figuras, anotações, dentre outros. Os alunos-leitores relacionariam, nos diários, as suas impressões acerca da leitura, que poderiam ter diversas funções: ligar a obra ou o trecho com a vida ou um momento vivenciado; questionar e elaborar perguntas para os colegas; iluminar, destacar e reescrever passagens interessantes; ilustrar o texto; escolher palavras e expressões difíceis ou relevantes para serem explicadas; resumir algo no texto; buscar informações pertinentes; descrever cenas e cenários principais; ligar o texto lido a músicas e filmes, traçar o perfil das personagens e/ou montar percursos investigativos.

b. Círculos de leitura compartilhada

Seria realizado um encontro por semana (em um horário da aula de Português destinado especificamente para esta atividade) na sala de leitura, com os leitores-alunos sentados em círculo, a fim de, através do debate sobre o capítulo lido e com suas anotações do diário de leitura, apresentar contribuições que aprofundassem as interpretações. A cada encontro, eu (ou um aluno) conduziria a leitura integral de um capítulo em voz alta, seguido do compartilhamento das impressões individuais e subjetivas, visando à construção de interpretações socialmente construídas.

Na tentativa de tornar o momento dos encontros o mais significativo possível, há que se pensar no capítulo que será lido com antecedência, a fim de prever ou conduzir perguntas e modos de apresentar e adentrar na leitura. Com o cuidado de entender tais antecedências como previsões e não como pré-determinações, “já que ninguém pode antecipar com certeza o rumo das construções dos sentidos dos textos” (BAJOUR, 2012, p.60), cabe ao professor moderar os

encontros, estimulando ao máximo (entretanto sem forçar) a participação de todos os alunos. Uma das formas de conduzir a discussão literária é fazer perguntas abertas como auxílio para percorrer trazer para a conversa outros caminhos interpretativos, ajudando a construir soluções para possíveis dificuldades de compreensão do texto que possam surgir.

Os alunos também poderiam formular seus próprios questionamentos a serem discutidos no círculo. De acordo com Cecília Bajour (2012, p.62), “a preparação do encontro de leitura implica, em princípio, imaginar modos específicos de adentrar e apresentar os textos, de apurar os ouvidos e o olhar do leitor para uma leitura aguçada e atenta”. As discussões devem girar sempre em torno do livro selecionado e do aprofundamento das leituras individuais. Caso algum aluno não tenha lido o capítulo selecionado ou tenha alguma dificuldade com a leitura, poderá acompanhar a atividade ouvindo a leitura do professor e dos demais leitores e fazendo suas considerações, se assim desejar. Os encontros também poderiam iniciar com a fala de um aluno-leitor dando sua opinião, lendo um trecho que considere importante, fazendo questionamentos a partir de algum ponto específico ou complementando as leituras com trechos de filmes, notícias de jornais, posts da internet e/ou músicas.

As múltiplas possibilidades de leitura no ponto equívoco da roda de compartilhamento entendida como encruzilhada interpretativa negociariam a atualização do texto literário, que pode acontecer ou não. No caso da crônica de Fernando Sabino, ocorreu certa atualização, visto que os alunos, ao acionarem seus lugares de leitores, fizeram uma leitura diferente daquela realizada pelos elaboradores das questões do material didático. Ao fazerem outra leitura, como a descrita na seção de diagnose, os alunos deram acenos de que seria necessário (e estavam dispostos a) uma negociação da leitura interpretativa.

É chegado o momento de verificar, através das atividades que serão desenvolvidas ao longo dos encontros, se (e como) o romance selecionado para a pesquisa poderá ser atualizado. Dinâmica geradora de possibilidades, a atividade de círculo de leitura compartilhada entende o texto literário como um fazer aberto a convocar o leitor para participação ativa no lance de ler. Através de uma metodologia didática planejada por meio de pressupostos teóricos bem embasados, a mediação do professor possibilitará a abertura de caminhos interpretativos. Uma certa ótica, que tende ao reducionismo, julga de forma estrita a liberdade interpretativa que pode ser evocada em círculos de leitura. No entanto, para um ensino de leitura literária no 9º ano do Ensino Fundamental, entendido como “entre-lugar” da educação básica:

Esses caminhos, por sua vez, só são possíveis a partir da lógica do encantamento. Um saber encantado é aquele que não passa pela experiência da morte. A morte é

aqui compreendida como o fechamento de possibilidades, o esquecimento, a ausência de poder criativo, de produção renovável e de mobilidade: o desencantamento. (SIMAS e RUFINO, 2018, p.34)

No entanto, ao pensar sobre a liberdade interpretativa nos círculos de leitura compartilhada convém ressaltar que a liberdade interpretativa conserva certos rigores. Toda discussão em torno da liberdade interpretativa do leitor a construir significados e atualizar o texto lido poderá levar uma pessoa menos avisada a supor estar diante de um processo totalmente insubordinado no qual é possível e incentivada toda sorte de interpretações e construções de sentidos de modo a alterar por completo o texto original. A metodologia para o ensino de leitura subjetiva, entretanto, não legitima qualquer interpretação:

o professor tem de saber traçar cuidadosa e prudentemente a fronteira entre a leitura legítima e a liberdade de leitura e a confusão e o 'relaxo' interpretativo-analítico-crítico (e faz isso a partir de sua experiência e repertório como sujeito leitor e de sua formação sólida, tanto inicial quanto continuada) (DALVI, 2013, p. 79)

3.2. Processo de Seleção da Obra Literária

Tendo em vista que o processo de seleção do texto envolve a participação do professor como mediador de leituras, o que requisita envolvimento científico e prático, bem como, confiança na capacidade leitora dos alunos, é necessária uma escuta atenciosa nos momentos de aulas práticas, permeada de pesquisas teóricas que possibilitem a escolha de um livro potencializador de interpretações. De acordo com Cecília Bajour (2012, p. 18), “Ouvir nas entrelinhas” seria o momento em que o leitor, ao ler o texto literário, levanta a cabeça e pensa (verbaliza ou gesticula), e o professor precisa estar atento a esses movimentos. Este seria o ato do professor ouvir inclusive a leitura silenciosa do aluno, o que demanda sua observação atenta da turma.

É necessário, para isso, “a escolha de textos vigorosos, abertos, desafiadores, que não caiam na sedução simplista e demagógica, que provoquem perguntas, silêncios, imagens, gestos, rejeições” (ibidem p.52). Cabe ao professor, que vise formar o leitor literário, desenvolver (em si e nos alunos) a prática de ouvir nas entrelinhas e acreditar que “as vozes, os gestos e os silêncios dos leitores merecem ser escutados” (ibidem, p.45).

Os textos literários lidos e estudados na escola podem ser escolhidos partindo de aspectos estéticos, linguísticos, psicológicos, cognitivos e culturais, mas sempre textos de qualidade literária, preferencialmente conjugando muitas dessas e outras possibilidades. De

acordo com Dalvi, uma leitura literária que não desafie, instigue, provoque, não merece o investimento do precioso tempo escolar. (2013, p.78).

O crime do Cais do Valongo, de Eliana Alves Cruz, foi o livro escolhido para esta pesquisa por transitar por diversas experiências estéticas. Trata-se de um livro de crime e investigação, alcançando dimensões de realismo mágico através de mistérios e crenças no sobrenatural. Ele possui, ainda, caráter de romance-histórico e reivindica seu espaço na literatura adjetivada de negro-brasileira. Todos esses elementos tenderiam a abrir muitas conversas nos encontros de leitura compartilhada.

a. Crime e investigação

A escolha de um livro sobre crime e investigação se justifica pelo fato de filmes e de séries que abordam crimes e investigação serem tão procuradas pelos alunos movidos pelo desejo lúdico de solucionar mistérios. Atrelar o gosto por um enredo de suspense ao ensino de leitura literária na escola e o prazer decorrente da experiência estética de ler literatura se mostra como um desafio para uma escola que pretende o ensino de leitura literária para além da avaliação através de questões de uso da língua ou do prazer imediato.

O romance selecionado para esta pesquisa, ao seguir a linha investigativa, oferece pistas sobre possíveis suspeitos de um assassinato. A intenção seria envolver o aluno-leitor neste suspense até o final do enredo. Além disso, em *O crime do Cais do Valongo* esta inicial investigação – que já despertaria o interesse dos alunos-leitores – se entrecruza aos enigmas envolvendo relações mítico-religiosas e personagens negros em situações extremamente misteriosas e em outros crimes. Ao configurar este entrelaçamento investigativo, o texto convida o aluno-leitor a penetrar num jogo simbólico que pode gerar incômodos e satisfações várias.

Acerca do gênero investigativo, segundo Tzvetan Todorov, um crime é cometido nas primeiras páginas do livro e as suspeitas recairão em uma certa pessoa e

para provar sua inocência essa pessoa deve encontrar ela própria o verdadeiro culpado, mesmo se para tanto arriscar a própria vida. Pode-se dizer que, nesse caso, a personagem é ao mesmo tempo o detetive, o culpado (aos olhos da polícia) e a vítima (potencial, dos verdadeiros assassinos). (2007, p.104)

b. Fantástico, Realismo-mágico e mistérios sobrenaturais

A escolha por um texto de realismo-mágico e mistérios sobrenaturais provoca o leitor a considerar o mundo das personagens como um mundo real. No romance de mistério fantástico, tal qual encontramos em *O crime do Cais do Valongo*, as personagens hesitam entre a explicação natural e a explicação sobrenatural dos acontecimentos. Semelhante hesitação pode ser experimentada também pelo leitor, de modo que a dúvida se torne um dos temas da obra. Um exemplo de incerteza entre o real e o ilusório é quando o leitor se pergunta se o que compreendeu não era tapeação, um equívoco de leitura a colocar em dúvida a própria interpretação.

No romance nos deparamos com um mundo real, bem parecido com o nosso, no qual as leis que nos são familiares não dão conta de explicar certos eventos: escolhas éticas e estéticas surpreendentes ou transgressoras; ponto de vista inesperado; surgimento de sonho ou fantasia no universo realista. A ambiguidade se mantém durante todo o enredo: realidade ou sonho? verdade ou ilusão? O fantástico abarca essas incertezas. Joel Rufino dos Santos¹¹ fala sobre a qualidade do texto literário ao conferir a sensação de o verdadeiro ser falso e vice-versa e ao “trazer no seu conjunto a colocação de um problema humano a ser resolvido - que, no entanto, a literatura não resolve. Esse é o meu critério, mas naturalmente há outros”.

O livro escolhido ainda joga com o universo do encantamento ao inserir em seu enigma elementos sobrenaturais presentes nas culturas de matrizes africanas. Em vista disso, não basta uma lei para termos uma educação antirracista através da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, antes “precisamos de ações afirmativas no campo da episteme; para estabelecer formas de luta que disputem o campo simbólico e afirmem a sofisticação de saberes não canônicos” (SIMAS e RUFINO, 2018, p. 110). O historiador Luiz Antonio Simas, ao falar da dobra epistemológica a partir da sabedoria das macumbas como ciência, possibilita um diálogo com o romance, configurando outra possibilidade de leitura literária, “[...] o texto como enigma tem de ser desatado. A cada nó desfeito, um outro é lançado, essa é a brincadeira de versar no encante, quando menos se espera somos envolvidos pela trama, encontramos-nos amarrados” (*ibidem* p. 109)

Para Todorov (2007, p.148), o fantástico é uma “hesitação experimentada” a ocupar o campo das incertezas: ou se trata de um sonho e tudo não deixa de ser o que já conhecemos, ou

¹¹ Em entrevista para a revista *Nova Escola*. Disponível em <<https://novaescola.org.br/conteudo/937/joel-rufino-dos-santos-nao-existe-uma-lista-de-livros-imprescindiveis>> Acessado em Maio de 2020.

os acontecimentos são realmente parte integrante da realidade e regidos por leis até então desconhecidas. As incertezas cabem ao fantástico. Ao decidirmos por uma ou outra possibilidade, saímos do fantástico para adentrarmos no estranho e maravilhoso. É quando se produz um acontecimento que a razão não pode explicar, para o qual o narrador ainda procura justificativas afirmando, por exemplo, não acreditar em fantasmas, que o fantástico se firma. No romance, Nuno (um dos narradores) ainda não está convencido da existência de forças sobrenaturais “até hoje não sei se foi sonho ou verdade o que vi e ouvi” (CRUZ, 2018, p. 134). Se o narrador escolhesse um lado, conforme os critérios de Todorov, suprimiria toda a hesitação e acabaria com o fantástico, “a fé absoluta, como a incredulidade total, levam para fora do fantástico; é a hesitação que lhe dá vida” (2007, 148).

c. Literatura negro-brasileira

Por ainda enfrentarmos índices alarmantes de analfabetismo e por constatarmos, através dos resultados de pesquisas censitárias, que grande parte dessas pessoas são periféricas, pobres e pretas, a escolha por uma literatura autointitulada negro-brasileira se mostra pertinente. A cultura letrada de prestígio continua privilégio de poucos, apesar de muitos avanços em relação à inserção de negros e pobres na escola pública. Considerando a minoria letrada e elitizada como resultado da estrutura escravagista da qual se alicerçou o Brasil, é necessário pensar o ensino de literatura na escola pública como um direito de todos. E, considerando a existência de um acordo literário semelhante ao “pacto narcísico de branquitude”¹², ler e legitimar a literatura consciente de seu espaço produzida por pessoas pretas é se colocar como parte do movimento de disputa do território político da literatura.

Em um país por muito tempo cenário da escravidão e palco de autoritarismos, contraditoriamente, a expressão “democracia racial” elabora a consciência coletiva e os modos de relacionamento social. Escancarar, na escola, o mito de um país democrático, cordial, não violento e não racista é tarefa difícil e que precisa ser constantemente repensada. Nos últimos anos, a população negra obteve acesso a meios financeiros e simbólicos, transitou por espaços antes majoritariamente brancos graças às políticas de ações afirmativas como as cotas raciais, entretanto, a maioria negra ainda permanece como que “confinada às regiões menos desenvolvidas do país”, conforme Joel Rufino dos Santos (2015, p.26). Para contradizer a ideia

¹² Ver tese de Maria Aparecida Silva Bento, *Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público*. Disponível em <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-18062019-181514/publico/bento_do_2002.pdf> Acessado em Abril de 2020.

de democracia racial é necessário pensar os conceitos de raça e classe de forma interseccional, já que, segundo o autor, “proletário preto, por exemplo, é mais fácil chegar à consciência de classe que à de raça” (*ibidem*, p.26).

Em se tratando da cultura letrada e do acesso aos bens simbólicos (como feiras, salões e bienais do livro, museus, teatros, bibliotecas públicas) ainda serem privilégio da minoria elitizada do país e sabendo que esta minoria elitizada é resultado da estrutura escravagista da qual o Brasil se elaborou, reitero ser urgente pensar a literatura como um direito de todos — e a literatura escrita por autores negros (como a autora do livro selecionado) e lida por leitores negros como parte desse direito. Diante deste ponto que penso num contato diferenciado com o texto literário. E por isso a escolha de um título que fizesse ecoar a voz da própria periferia, a voz daqueles que por tanto tempo foram “e continuam sendo” marginalizados, subalternizados, abandonados à própria sorte.

Cabe ressaltar que para este trabalho não se reduziu a escolha do livro em, simplesmente, verificar a cor da pele do escritor. Antes, foi necessário investigar as marcas discursivas que indicam (ou não) o estabelecimento de elos com a história cultural das pessoas negras, ao ressignificar a palavra “negro” e retirar conotações negativas, tornando-se um texto que retrata as particularidades das experiências vividas por mulheres e homens negros ao mesmo tempo em que estes são parte de experiências tidas como universais da condição humana .

Aliada a tudo isso está a necessidade de uma leitura capaz de suscitar o desejo de conhecer outras versões da história oficial da nossa nação, considerando o que contam as pessoas pretas. Partindo do pressuposto de que os alunos costumam, desde bem pequenos, a se interessar não só pelo mocinho das histórias, mas também pelos vilões, quando os personagens deste romance exibem suas várias facetas, a história fica ainda mais verossímil e arrebatadora. Em *O crime do Cais do Valongo*, as personagens não são só boas ou más, mocinhas ou vilãs, certas ou erradas, vítimas ou culpadas, tudo depende do ponto de vista, dos interesses de quem narra a história, do momento e do meio como agentes de interferência, incluindo o sobrenatural. Tais elementos prendem a atenção do leitor, mesmo que de um leitor em processo de formação literária.

4. CORTEJO DE ATIVIDADES

4.1. Experiência Frustrada com a Bienal do Livro

Recebemos, aos trinta dias do mês de agosto de 2019, o convite da Prefeitura do Rio de Janeiro para levar quarenta alunos à Bienal do Livro. Trata-se de um projeto que ocorre há muitos anos, oferta um ônibus de viagem, um cartão com verba destinada à aquisição de livros para a sala de leitura da escola e um cartão de valor simbólico para que cada aluno possa participar da feira e comprar um livro. O valor seria de R\$ 400,00 para a escola e R\$ 11,00 para cada aluno. Conversei com a coordenadora da escola, Ana Paula, sobre a proposta de trabalho. Com esse valor, poderíamos dar início ao grupo de leitura, comprando exemplares de *O crime do Cais do Valongo*, de Eliana Alves Cruz.

Ficamos decepcionados ao descobrirmos que a Editora Malê não estaria na Bienal. Procuramos o livro no *site* da Bienal pelo título, pela autora e pela editora: não conseguimos localizar. Por fim, descobrimos que a Livraria Travessa estaria presente e decidimos procurar o livro por lá. Foi então que nos demos conta de ser o valor do livro mais alto que o esperado, mesmo assim conseguiríamos levar 10 exemplares, completando o valor com recursos meus e da coordenadora pedagógica.

A decepção foi maior quando chegamos ao caixa e fomos informadas de que a Livraria da Travessa não aceitaria o cartão fornecido pela prefeitura. Tentamos argumentar, perguntamos o motivo, explicamos sobre o projeto e nada ajudou. Tivemos de colocar os livros no lugar e ir embora. Andamos por outros expositores, perguntando se vendiam o livro, mas em todos ouvíamos que não conheciam a editora ou a autora. Mesmo a Eliana Alves Cruz estando entre os nomes de autores participantes do evento.

Como o tempo de permanência no evento estava se esgotando e por não recebermos nenhuma resposta do contato feito com a editora ou a autora, desistimos de procurar, comprando livros variados no estande da editora Companhia das Letras, pois precisávamos usar o cartão. Ao entrar no ônibus, preocupadas com o projeto e pensando em como contornar a situação e adquirir os exemplares do romance, um aluno mostra – muito satisfeito – a sua compra: dois livros sobre Hitler e seus feitos “heroicos”. Em um ônibus com a maioria dos alunos negros, que nunca haviam ido a um evento como aquele, sem hábitos familiares de leitura literária, que não têm à disposição narrativas variadas que construam e reconstruam a diversidade da vida em sociedade, não posso deixar de observar como uma metáfora o fato de um livro sobre feitos

heroicos de Hitler ser comprado facilmente, enquanto a literatura negro-brasileira permanece de difícil acesso.

4.2. Tentativas de Compra dos Exemplares

A ação desenvolvida para suprir a necessidade de adquirir quarenta exemplares do livro foi o levantamento de verba através de atividades comunitárias, tais como brechó literário e rifas, com a participação da comunidade escolar na doação e na compra dos itens. Fizemos contato, via *e-mail*, com a editora Malê, a qual se prontificou em ajudar com o projeto vendendo os livros com desconto. O editor Vagner Amaro respondeu o contato e ofereceu os livros por um valor abaixo do mercado, R\$15,00, que seriam vendidos na FLICAMP – Feira Literária de Campo Grande.

A equipe pedagógica da escola esteve nesta feira, ocorrida em Novembro de 2019, para prestigiar, participação e aproximação da nossa comunidade escolar aos organizadores do evento e os participantes das mesas de debates. Dentre eles, estaria Vagner Amaro que infelizmente não compareceu. No entanto, pudemos trocar contatos com o representante de vendas da Malê e, posteriormente, conseguimos realizar a compra dos exemplares com desconto. O projeto poderia finalmente sair do papel.

4.3. Primeiro Contato com o Romance

Caminhando para o fim de 2019, fomos para a Sala de Leitura da escola para fazermos a primeira experiência com o círculo de leitura compartilhada. Entreguei os exemplares de *O crime do Cais do Valongo* aos alunos, mostrei capa, contracapa, orelhas e folha de rosto. Do primeiro capítulo “O fim que era o começo”, lemos o subcapítulo “O defunto mais entranho da São Sebastião”. Atentando para a notícia de abertura que faz parte do primeiro capítulo, a intenção era perceber o uso da língua escrita na notícia, ambientar o romance no tempo histórico, conhecer o crime do qual a história contada parte e instigar a leitura integral do romance. Os alunos tiveram o primeiro contato com os narradores, Nuno e Muana, e conheceram um pouco da vítima de assassinato, o comerciante Bernardo Lourenço Vianna.

O interesse dos alunos aumentou ao descobrirem que ao defunto faltavam partes. Por ser a primeira experiência, eu ainda não havia distribuído os cadernos para registro de leitura. Queria saber como os alunos reagiriam. Eles, muito agitados e curiosos, então pegaram seus

próprios cadernos e começaram a rascunhar caminhos investigativos, conjecturando os possíveis suspeitos. O fato de a vítima ter seu membro sexual arrancado fazia com que os alunos desconfiassem mais de personagens mulheres, ao que um ou outro aluno levantava o questionamento acerca dos motivos escusos para Bernardo ter também o dedo mindinho decepado. No entanto, as descobertas ficariam para os próximos encontros. O ano letivo estava para encerrar e o projeto de leitura caminharia no ano de 2020 com esta turma cursando o 9º ano escolar. Um dos alunos, ao final do encontro, reproduzindo a última fala do narrador no primeiro capítulo, disse: “Estou vivamente impressionado!” (*ibidem*, p. 13). O fim do ano poderia ser começo para muitas aventuras.

4.4. Males que Causam Engulhos

*Que noite mais funda calunga
No porão de um navio negreiro
Que viagem mais longa candonga
Ouvindo o batuque das ondas
[...]
Dor é o lugar mais fundo, é o umbigo do
mundo
É o fundo do mar*

Roberto Mendes e Capinam

A turma de 9º ano de 2020 foi composta majoritariamente por quem no ano anterior já era meu aluno. Ao iniciarmos as aulas, os alunos já perguntavam pelo livro. Por estarmos em período de adaptação e avaliação diagnóstica, optei por iniciar o projeto de leitura em março, quando distribuiria os exemplares e os cadernos (destinados ao registro de leitor e customizados ao longo do clube de leitura). Qual não foi a surpresa quando correu a notícia de que as aulas seriam suspensas por conta do risco de contaminação pelo novo coronavírus. Não consegui distribuir os exemplares aos alunos a tempo de iniciarmos as medidas de afastamento social, o que interrompeu o planejamento.

E entregar os livros antes do fechamento das escolas talvez não garantisse o sucesso da atividade. Além deste ser um projeto de ensino de literatura que compreende bem mais que a leitura do texto (o que fica difícil de ser realizado de modo remoto), estamos em tempos de

perseguições motivadas pelo racismo e pelo avanço do neopentecostalismo. Incentivar e mediar leitura de autoria negra e cultura afro-brasileira, dada a realidade dos alunos em casa, é ainda mais desafiador.

Marca ideológica do movimento “Escola Sem Partido” (MESP), as informações falsas e incentivo a determinada fiscalização de professores geram insegurança nas famílias. O risco seria de que algumas das leituras oferecidas aos alunos fossem proibidas em suas casas e até mesmo de que os exemplares fossem descartados. Eu precisaria de ainda mais cautela ao tratar de assuntos possivelmente polêmicos. A distância e a dificuldade de comunicação poderiam causar desentendimentos.

Segundo a professora Ana Crelia Dias, em artigo para a Revista *Graphos*, estamos “diante de um conflito impensável em contexto democrático: a censura dos textos sobre pretexto de inadequação a certos valores morais” (2020, p.55). A censura sem aval especializado em estudos literários “ancora-se num pensamento autoritário que entende opinião como algo suficiente para a prática de atos da vida pública, em nome do que passou a ser chamado de ‘moral da família de bem’” (*ibidem*, p.58).

O pensamento do Mesp, aproveitando-se do contexto de polarização política do Brasil, busca polarizar também a relação entre alunos e professores. De acordo com Fernando de Araújo Penna, “os professores são responsabilizados por todos os fracassos educacionais, especialmente os resultados ruins em avaliações. Nenhum outro fator é considerado, por exemplo, falta de estrutura, baixos salários violência escolar etc.” (2017, p.258).

Destaco a maneira como os representantes do movimento criticam a proposição “o aluno não é uma folha em branco”. E apelam para o contrário. Para eles o aluno seria um prisioneiro da audiência cativa de um professor doutrinador, e que este deveria apenas transmitir informações pré-determinadas. Penna diz até concordar em partes com a crítica, já que não pode levar ao equívoco de se equivalerem alunos e professores ou estabelecer superioridade de um deles. No entanto, chamando de apelação para o “oposto do contrário”, em tal crítica os alunos seriam “tão incapazes que os professores não poderiam discutir nada que possam contradizer as crenças de seus pais” e os professores teriam de agir como “burocratas que apenas transmitiriam informações que lhe foram determinadas” (*ibidem*, p.253).

O potencial educacional da escola pública está nas relações dialéticas. A Educação Democrática ocorre quando, ainda de acordo com Penna, “oferece a vivência de experiências democráticas no espaço escolar” (*ibidem*, p. 259). Considero, portanto, difícil para apenas uma

professora em sua individualidade, explicar, num momento como o da pandemia, tudo isso aos alunos e seus familiares, de modo virtual e de dentro de sua casa.

Optei, depois de reuniões com a equipe pedagógica e de conversas com alunos representantes de turma, por trabalhar na manutenção de vínculos. Utilizávamos para isso as redes sociais, já que adotar uma plataforma virtual específica (como naquele momento proposto pela SME) com o uso de mais um aplicativo seria ainda mais excludente. Ainda no primeiro mês de distanciamento, propus a leitura de um capítulo de *O crime do Cais do Valongo*, cujo tema é a morte por doenças infectocontagiosas. Disponibilizei, por meio digital, o arquivo apenas com o capítulo “O limbo” e combinamos uma conversa virtual pelas redes sociais para falar das impressões pessoais.

Este capítulo começa com o embarque forçado de mais de duzentas pessoas. Enquanto são silenciosamente levadas pelas ondas do mar, apareceram os sinais da bexiga, o mais mortal dos “males dos que se veem obrigados a embarcar nesta aventura de horrores dos navios tumbeiros, saiba que causam engulhos na barriga” (CRUZ, 2018, p.136). Muana conta ao inglês Mr. Toole que outros povos também sabiam como combater doenças, “vocês pensam que apenas vocês sabem das coisas, que apenas vocês são os donos da ciência e só pensam em ganhar muito dinheiro, nem que para isso precisem matar ou morrer” (*ibidem*, p.136). A narradora segue dizendo que os brancos inventaram a vacina, mas, com o interesse de lucrar, “vacinavam uns, mas não vacinavam outros ou não vacinavam ninguém” e havia “agora uma verdadeira guerra pela vacina [...] e nesta guerra senhor Toole, a bexiga segue levando muitos para debaixo da terra, principalmente a nós, os pretos” (*ibidem*, p.137). Muana explica que o mar é o maior cemitério deste mundo, chamado de grande Calunga, e que seu pai foi arremessado ao mar por estar infectado. Ela também diz sobre a necessidade de sepultar seu povo:

Naquela altura, apenas com 13 estações das chuvas, eu já possuía dois ancestrais sem residência e errantes nesta Terra de dores. Isto me agulha a alma, me corrói o espírito até hoje. Eles me visitam com o grupo dos que não foram, me suplicam e não sei o que fazer para que encontrem a casa dos nossos mais velhos (*ibidem*, p.138).

A narradora detalha a travessia pelo oceano e conta quando conheceu uma sacerdotisa do Daomé. Era a rainha Nieti, uma vodunsi de Sakpatá, divindade dona da Terra e senhora das doenças contagiosas. Nieti diz à Muana que eles estavam próximos do destino final, mas que não temesse, pois teria uma tarefa importante a realizar e que seu nome significava “ter

esperança”. No dia seguinte, Muana avista a imponente pedra que se erguia na entrada de São Sebastião, “Veja, rainha Nieti!”, e diz

Nieti não teve olhos para ver o novo mundo ou pés para pisar a nova Terra. Quem chega a este lugar por um tumbeiro, senhor Toole, passa a ocupar o pior lugar neste mundo, mas ocupa. Onde ficam os que não são mais de onde vieram e não chegaram a existir aqui? (*ibidem*, p. 142)

A leitura deste capítulo poderia ressignificar boa parte do que estávamos vivenciando sob a pandemia de Covid- 19. No entanto, até mesmo esta atividade de leitura com os alunos dava sinais de diferença das atividades remotas realizadas por outras escolas na mesma cidade. Afinal, esta crise pandêmica, que atinge a todos, afeta alguns de modo mais contundente. Durante a conversa virtual, na plataforma ao vivo do aplicativo *Instagram*, tentamos ler o capítulo escolhido e conversar sobre nossa atual situação. Mas, das 4 turmas com aproximadamente 40 alunos em cada, apenas 20 participaram da conversa. Onde estão os alunos que não participaram da atividade? Infelizmente, manter uma rotina de leitura, com o afastamento físico da escola, tem sido desafiador para professores e alunos da rede educacional pública e periférica da Cidade.

Como mostra o resultado do questionário social realizado nas turmas de 9º ano (em anexo), nem todos têm condições de acessar as conversas virtuais ou baixar os materiais enviados, a internet oscila, os aparelhos eletrônicos não estão atualizados e são divididos por mais pessoas da família. Outros fatores prejudiciais para o estudo remoto que apareceram no questionário foram o barulho em casa e na rua, o cuidar de outras crianças pequenas também sem aulas e o fato dos responsáveis que, na lida de descobrir como receber os auxílios financeiros emergenciais e sustentar as famílias, não incentivam a participação dos alunos nas aulas virtuais nos poucos aparelhos celulares disponíveis.

Além disso, estamos localizados nas áreas cujos casos de contaminação aumentam a cada dia e não podem ser naturalizados. Mais uma face do distanciamento no qual se encontram muitos bairros do Rio de Janeiro, números e relatos de matéria do jornal *O Globo* revelam um “aprofundamento do abismo entre pessoas de menor e maior poder aquisitivo. As taxas de letalidade (relação entre óbitos e casos), por exemplo, é maior nas áreas de planejamento da

Zona Oeste: na AP5.3 (Santa Cruz, Sepetiba e Paciência), chegava a 20,8% na última quarta-feira”¹³. A este abismo, chamaremos aqui de “pedra no caminho”.

Depois desse contato virtual inicial, muitas situações atravessaram nossos caminhos e a distância real e física entre escola-alunos-professores ficou a cada dia mais profunda, carregada e simbólica. Chegava ao momento no qual eu não conseguia ver sentido naquilo que me propunha a fazer com esta pesquisa. Era como se estar encurralada num beco sem saída e não conseguir atravessar as barreiras das pedras. Precisaréi dedicar um capítulo desta pesquisa ao exame das dificuldades encontradas para desenvolver atividades de leitura literária durante este ano de 2020, e buscar respostas para os dilemas vivenciados: “Vou aprender a ler pra ensinar meus camaradas”.

¹³ Disponível em <https://oglobo.globo.com/sociedade/no-rio-covid-19-mata-mais-na-zona-oeste-em-trecho-da-zona-norte-veja-numeros-24405711?fbclid=IwAR1uit8Xa8hoVkrjBf9WXWoDbxUL1Ck-WoESmw03Akh0Kb9DsK3kDAkVvI>. Acessado em Maio de 2020.

5. PEDRA NO CAMINHO

Em um dos objetivos do projeto de pesquisa, eu previa a observação da leitura compartilhada de *O crime do Cais do Valongo*. O propósito seria verificar se (e como), ao abrir possibilidades interpretativas, os alunos leitores atualizariam o texto lido, considerando suas subjetividades como sabedorias provenientes de caminhos plurais, no diálogo com outras formas de ler o mesmo texto. A pesquisa ainda pretendia colaborar na lida de não deixar que se esqueçam, se repitam, se mantenham ou se alarguem as injustiças herdadas do passado escravagista, particularidades de uma desigualdade racial, social e econômica já conhecida no País e, agora, ainda mais escancarada devido à pandemia de Covid-19. As dificuldades de aplicar o projeto de leitura com a escola fechada me permitem buscar na pesquisa teórica, na arte, bem como, nas experiências das pessoas mais velhas algumas possibilidades de reflexão sobre os recentes acontecimentos que revelam o fato de ainda hoje muitos não terem rompido a linha da diferença entre os senhores e os servos.

A presente pesquisa está sob um cenário político criticado pela falta de transparência na divulgação de informações e denunciado por intimidação da imprensa. Já a sociedade enfrenta a descredibilidade em instituições públicas e órgãos científicos e a propagação de *fake news*, apesar de parte dos cidadãos apoiarem tais anomalias. Durante um ano de muitas incertezas, medos e adaptações (como por exemplo a do uso das máscaras), diretores, alunos, professores e funcionários em geral da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro precisariam reinventar modos de relacionamento e trabalho. Este capítulo se configura como uma tentativa de examinar (diria até escarafunchar) o que poderia estar por trás das atividades de ensino remoto e das medidas de reabertura das escolas, quando atravessadas pelas experiências femininas das desigualdades não esgotadas naqueles tempos de escravização.

A simbologia de uma cidade dividida pela pedra pode estreitar as relações entre a escola, o romance, o projeto de ensino de literatura e as desigualdades aprofundadas com a pandemia. As pedras da cidade são tomadas por metáforas. Em *O crime do Cais do Valongo*, a Pedra do Sal é metaforizada. Muana era encarregada pelo seu senhor de levar anúncios para que saíssem na *Gazeta do Rio de Janeiro*, localizada no Passeio Público, atividade que a fazia atravessar a cidade, já que a hospedaria de Bernardo era do outro lado,

o Valongo não era nada bem-visto. Ficava um tanto fora da cidade, que tinha uma costa com muitas enseadas e ilhotas repletas de trapiches e escritórios. A enorme Pedra do Sal nos separava do resto. Para chegar ao outro lado, eu tinha que dar uma volta enorme pelo morro da Conceição. [...] Ficava a pensar que eu era como a Pedra do Sal, pois vivia entre dois mundos. Todas as quartas e sábados eu saía da terra dos mortos ou semimortos do lado de cá para a dos vivos, do lado de lá, dentro da cidade. Eu era um elo desta corrente estranha. Eu e a Pedra repleta de negros que carregavam aquele material cortante que era o sal (CRUZ, 2018, p. 14)

Por um período compreendida como divisora da “Cidade Partida¹⁴” e depois reformulada, enquanto pedra simbólica da “Cidade Porosa¹⁵”, proponho a ideia de uma outra pedra. Esta pode ser tomada em seu aspecto transparente ou mascarada, apesar de um pouco mais exposta durante a pandemia. No entanto, continua a ser a mesma pedra no meio do caminho. E esta pedra é o racismo.

No contexto de desigualdades no qual a Escola Emilinha Borba se situa e considerando a existência da pedra do racismo (que continua a impedir que pessoas pretas ultrapassem os limites da divisão desigual entre aqueles que acessam e os que não acessam os bens culturais de prestígio), cabe pensar qual o papel do trabalho com literatura em escolas periféricas? E por qual motivo é difícil realizar este trabalho?

Nas quatro turmas de 9º ano, temos um total de 142 alunos. Desta quantidade, apenas 55 alunos possuíam número de telefone cadastrado nos grupos de Whatsapp divididos por turmas. A estratégia posterior adotada pela escola foi a de criar uma página no Facebook. Nesta página, foram organizados grupos específicos de cada disciplina, nos quais os tópicos de assuntos estariam divididos por ano escolar. O grupo de Língua Portuguesa contava com 94 membros, que poderiam ser alunos que qualquer ano escolar entre o 6º e o 9º, bem como contas falsas e curiosos, já que era bastante difícil fazer uma pré-seleção, considerando que as contas as vezes não possuíam foto de perfil, ou usavam avatares, e não colocavam nome completo ou usavam apelidos.

Desta forma, os questionários feitos pelo googleforms são tomados como amostra. Não poderei considerar o resultado como preciso, pois a quantidade de alunos participantes foi bastante reduzida. Os links para os questionários foram enviados diversas vezes aos alunos pelos grupos de Whatsapp e pela página do Facebook. E, até o fechamento deste texto, contávamos com 11 repostas. De fato, o objetivo deste formulário não era observar estritamente

¹⁴ VENTURA, Zuenir. *Cidade partida*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

¹⁵ CARVALHO, Bruno. *Cidade Porosa: dois séculos de história cultural do Rio de Janeiro*. Tradução Daniel Estill. 1ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2019.

as respostas, mas pensar onde estão aqueles que não responderam e quais os motivos que os impossibilitaram de participar. A participação reduzida atrapalha uma pesquisa quantitativa, mas ajuda a refletir sobre as lacunas deixadas. Por que, da quantidade de alunos total, apenas x estavam nos grupos? Por que alguns alunos saíram do grupo no decorrer do ano? Como será a vida desses alunos que não chegaram a responder o questionário? Devido à falta de respostas, recorrerei aos teóricos das áreas a fim e a algumas obras literárias para encontrá-las. Não pretendo dar conta de todos os aspectos atinentes a esse problema, mas considerar aqueles que dialogam com a temática da literatura negro-brasileira e com os signos recorrentes na escrita de Eliana.

Essa pedra no meio caminho se ergue pelo racismo e se alimenta hoje da negação de direitos. E com a pandemia tal negação está ainda mais evidente. Para transgredir ao menos a lógica da distância simbólica, na qual já estamos há tempos, faz-se necessária a educação pública presencial, democrática e igualitária, com acesso aos bens culturais de prestígio e com ampla divulgação de informações para os responsáveis. E ler *Água de barrela*, também de Eliana Alves Cruz, aprofundou as reflexões. É que, conforme aludido neste romance, uma parcela da nossa sociedade ainda conserva vícios de uma nobreza desbotada e manchada de terra, excrementos, sangue e muito suor dos que são subalternizados para que se mantenham privilégios de um pequeno grupo. Ainda hoje é possível traçar paralelos entre o Brasil ficcional — ao longo dos séculos transcorridos em *Água de barrela* — e o Brasil real, experienciado por uma parcela significativa das periferias urbanas.

Temas como as vivências de uma mesma pandemia para brancos e para pretos são descritas, por exemplo, no capítulo “O ceifeiro implacável” deste livro. Outra chave de leitura são os planos feitos pelas personagens mulheres. De alguma forma inseridas na sociedade e com visão sobre ela, seus projetos possibilitaram mudanças na vida dos que vieram depois e o atravessamento da pedra simbólica. A este planejamento a autora chama de “Fórmula Damiana”.

5.1. A Vida Nova Substitui a Vida Velha

O enredo de *Água de barrela* reconstitui a saga da família da autora desde seus ancestrais, ainda no reino de Oió do final do século XIX. O livro conta a travessia forçada de africanos para a Bahia, passando por repercutidos momentos históricos do Brasil, até chegar ao Rio de Janeiro atual. Neste romance de mais de trezentas páginas, conhecemos um Brasil

percorrido por mulheres fortes e destemidas. Tudo começa com Anolina (filha de Ewà) e passa por Martha, Damiana e Celina. Nas primeiras páginas da edição consultada, estão fotografias de Damiana e uma árvore genealógica a começar por Olufemi e Ayoola, no reino de Oió, que dão origem a Akin e Gowon (pai da filha de Ewà). Já na Bahia, nasce a filha de Ewà, Anolina. Dela, muitas outras mulheres virão, até chegar ao Rio de Janeiro de Eliana e seus filhos.

Quando Akin (Firmino), junto de Ewà (Helena), pisou a areia da praia depois de tanto sofrimento durante a travessia em um tumbeiro, “sentiu uma energia forte. Agarrou-se com o fio de contas, fechou os olhos e falou em voz muito baixa: — Xangô é rei, está pisando aqui comigo e cedo ou tarde a justiça se fará” (2018, p. 29). Ewà chegara à Bahia grávida e, após um encantamento ainda no mercado clandestino, conseguiu ir junto de Firmino para o Recôncavo Baiano a fim de servirem em um engenho chamado Natividade. Pouco tempo depois, a africana deu à luz uma menina, fechando os olhos para abri-los de volta em Iseyin.

Este romance narra também as histórias das mulheres Martha e Damiana, últimas da linhagem das lavadeiras da barrela¹⁶ do engenho Natividade. Já Eliana é neta de Celina, professora depois de muito esforço e trabalho pesado de sua mãe Damiana e sua avó Marta. O pai de Eliana é o Eloá, primeiro homem da linhagem inteiramente feminina desde a chegada de Ewà no Brasil. Celina e Damiana não pouparam esforços para que a corrente (tanto física da escravização, quanto simbólica do aprisionamento social) fosse quebrada: “pois eu vou lavar as privadas desses brancos, vou lavar louça, roupa, passar, engomar... Mas ninguém depois de mim vai fazer isso outra vez na minha família” (2018, p. 243). Enfim, Eloá forma-se no curso de Direito, “Kabiyesi Xangô, kawo kabiyesi Xangô” (p. 172).

São elementos recorrentes da escrita negra de Eliana a ancestralidade, o sagrado feminino e a fé nos orixás. O romance dela é permeado pela crença afro-brasileira, principalmente em Xangô e Iansã, pela força do fogo, dos raios e das tempestades, metaforizando a mudança de ares e a justiça depois de muito tempo, ao substituir a vida velha pela vida nova. E essa metáfora de esperança e justiça será trazida para nossa reflexão diante do cenário atual.

¹⁶ Lavagem de roupas, primeiro escravizada, depois sub-remunerada, com uma água feita com cinzas de carvão que servia para alvejar e clarear.

5.2. Pandemia Global, Vivências Diversas

Como inicia o capítulo “O ceifeiro implacável”, de *Água de barreira*, “O dito popular reza que na morte todos se igualam. Pois nunca isto foi tão verídico quanto naquele ano de 1855. Uma vez defuntos, todos são iguais, mas até chegar a este estado há um mar de diferenças” (2018, p.51). E, infelizmente, neste ano de 2020, pouca coisa mudou.

Enquanto uma parcela da sociedade ocupa o tempo livre do isolamento para assistir a filmes, cozinhar novas receitas, aprender outros esportes e práticas de relaxamento, realizar leituras pendentes, fazer cursos de formação e aperfeiçoamento profissional; outra parcela significativa luta pela sobrevivência. A atual crise pandêmica impacta não apenas a saúde da população, atinge também o campo social, político, econômico, cultural e histórico. De acordo com Lilia Schwarcz¹⁷, a pandemia, que chegou de avião trazida por pessoas da elite voltando ao País e que, inicialmente se localizava em bairros nobres, rapidamente se espalhou pelas periferias e favelas. É de conhecimento público que parte considerável dos trabalhadores das áreas nobres moram com suas famílias em favelas e bairros periféricos sem tratamento de esgoto e água e em casas pequenas, às vezes de um só cômodo. Um paralelo ilustrativo se verifica no caso da empregada doméstica¹⁸ que contraiu o vírus trabalhando no Leblon, onde passava toda a semana e cuja patroa havia retornado infectada de uma viagem pela Itália. Cruzo entre o real e o ficcional, em *Água de barreira* “as lavadeiras eram um grupo muito vulnerável à doença, que a essa altura não assolava apenas Cachoeira, mas o país todo. Elas lidavam com roupas sujas, com restos infectados” (2018, p. 59).

Durante a maior crise vivenciada por nossa geração, entrelaçam-se desigualdades raciais, sociais, econômicas e de gênero. E como se não bastassem as preocupações em torno do cuidado com a vida e da manutenção financeira da família, as mulheres da classe trabalhadora ainda precisam lidar com a violência, que não diminuiu durante a pandemia. O aumento da violência doméstica soma-se às operações policiais em favelas¹⁹ e o encarceramento

¹⁷ Livro digital *Quando acaba o século XX*, conjunto das recentes reflexões sobre os impactos da pandemia na sociedade brasileira. Por se tratar de formato digital, não possui numeração de páginas, motivo pelo qual citarei apenas o ano de lançamento.

¹⁸ Reportagem pode ser encontrada em <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-5198246>> Acessado em Agosto de 2020.

¹⁹ É possível verificar em <<https://brasil.elpais.com/brasil/2020-06-02/mortes-em-operacoes-policiais-aumentam-no-brasil-apesar-da-quarentena.html>> Acessado em Agosto de 2020.

em massa²⁰, cujas ações violentas principalmente contra homens também não pouparam mulheres, idosos, crianças e adolescentes pretos e pobres.

Aliás, as empregadas domésticas vêm sofrendo com uma especificidade da pandemia. Vítimas do Estado, que não assegura seus direitos fundamentais de garantia e manutenção da vida, essas mulheres e seus filhos (alunos da escola pública) vivenciam uma experiência de pandemia ainda pior, tal qual o caso bastante repercutido da empregada doméstica cujo filho morreu ao cair do prédio. Mas não bastaria abrir as escolas, para que as mães retornassem aos seus postos de trabalho tendo onde deixar seus filhos, sem considerar os riscos para a saúde e a função da escola.

Se estivermos certos de que pandemia vivida em escala global não é vivenciada de forma igual, o estado geral de precariedade no qual muitos se encontram (inclusive as escolas públicas) revela, entre outras coisas, que o modo de enfrentar a crise deveria ser diversificado com base nas diferentes camadas sociais.

O isolamento social como medida de proteção da vida não tem sido considerado como um direito de todos, no qual devem ser oportunizadas condições para sua efetivação. Isso se verifica nos bairros periféricos do Rio de Janeiro, caso de Nova Sepetiba e arredores. Como exibem as reportagens sobre aglomerações em filas de bancos²¹ para o recebimento do auxílio emergencial distribuído pelo Governo Federal a quem ficou sem renda, há muitas dificuldades em se manter medidas de restrição social com qualidade quando se compara a periferia com os bairros de elite da Zona Sul. A aglomeração na busca por subsídios financeiros para enfrentar a crise e o retorno compulsório ao trabalho em condições insalubres, para os que ainda conservaram seus postos, utilizando o sistema de transporte deficiente²², são sentidos no aumento²³ de infectados e mortos justamente nessas regiões.

Como deve ser a escola que recebe os filhos da classe trabalhadora? Consideremos ser um dos objetivos centrais da escola, sem negar o de capacitar o aluno para o mercado de trabalho atual, o de colaborar com a formação humana e com a convivência democrática. Uma de suas tarefas seria a de ofertar literatura de qualidade e fazer a curadoria e a mediação das

²⁰ Como o caso do jovem músico Luis Justino, preso sem provas. Disponível em <<https://revistaforum.com.br/direitos/musico-jovem-negro-e-presos-em-niteroi-sem-provas-e-vai-parar-no-presidio/>> Acessado em Agosto de 2020.

²¹ Reportagem pode ser encontrada em <<https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2020/04/28/agencias-da-caixa-voltam-a-ter-filas-por-cao-do-pagamento-do-auxilio-de-r-600.ghtml>> (acessada em 06/08/2020)

²² <https://www.brasildefato.com.br/2020/07/09/enquanto-ricos-festejam-no-leblon-trabalhadores-enfrentam-aglomeracao-no-brt-do-rio>> Acessado em Dezembro de 2020.

²³ Disponível em <<https://odia.ig.com.br/rio-de-janeiro/2020/08/5963732-obitos-pelo-novo-coronavirus-dispararam-em-campo-grande.html>> Acessado em Dezembro de 2020.

leituras. Diante das escolas fechadas, as atividades de leitura através de ensino remoto escancaram e aprofundam desigualdades. E soluções como a de propor atividades síncronas de leitura e debate virtual seriam ainda mais excludentes, considerando ao menos os entraves que relatarei aqui.

5.3. Do Direito à Literatura e dos Direitos Negados

Um dos pontos de partida do meu projeto para ensino de literatura se baseia em “O direito à literatura”, de Antonio Candido. A expressão e o conhecimento da arte produzida pelos povos nos lembram da nossa humanidade — a qual encontra-se esgarçada pela expropriação capitalista e ainda mais fragilizada agora durante a pandemia. A atividade de leitura compartilhada de um texto literário (a partir do contato com diversas realidades, vozes e discursos) se apresenta, não como uma medida salvacionista da humanidade, mas como uma das práticas sociais capazes de organizar o conhecimento e o reconhecimento, a construção e a reconstrução do ser humano e do mundo que o cerca (CANDIDO, 2011). Sob esse contexto iniciei o projeto de pesquisa a partir da seleção de um romance de autoria politicamente assumida negra e feminina, que potencializa possibilidades de construções interpretativas sobre nossas experiências como seres sociais a partir de uma história que a História não fez questão de contar.

No entanto, em plena pandemia e diante do aprofundamento das desigualdades, como reivindicar que o acesso aos livros físicos de literatura e à internet como meio digital de leitura seja considerado direito fundamental, como são os à alimentação, à segurança, à saúde, à moradia, à água, à energia e ao saneamento básico, se ainda não atingimos abrangência de oferta nem ao menos para estes últimos? Quem reclama a literatura como direito humano deve saber que ainda estamos num momento em que se faz necessário lutar pelo óbvio. Digamos que na Escola Emilinha Borba a proposição de Candido não chegou nem ao portão, havia a pedra no meio do caminho.

Os que estão à frente do Estado seguem negando o direito à literatura como negam o direito à proteção da vida, com medidas de isolamento social verdadeiro e de qualidade que requerem condições para sua efetivação. Quanto à Prefeitura do Rio e sua Secretaria de Educação, nos últimos anos não foram apresentados planos ou medidas para efetivar e ampliar o acesso à literatura como um direito humano. Pelo menos não no entorno da minha escola. De

então até hoje, durante a pandemia, pouco avançamos no debate sobre políticas públicas de acesso à literatura aqui na Zona Oeste.

Para ocuparem seu tempo de distanciamento social, meus alunos não tiveram disponibilizadas formas de adquirir livros, sejam virtuais ou físicos, de qualidade — já que a sala de leitura da escola (mesmo contando com acervo pequeno) é o único local de acesso à literatura para a maioria. Disso se depreendem duas indagações. O que poderia a literatura diante do ócio desses alunos durante a pandemia? Como ampliar o debate sobre garantias do direito à literatura num momento em que os representantes do País, numa política de negacionismo genocida, não garantem o direito à vida e à proteção dela por meio do isolamento e de medidas que permitam sua efetivação, correspondentes aos direitos elementares, como moradia, alimentação, segurança e saúde?

No ano de 2020, o debate sobre reabertura das escolas ocorreu em grande parte entre agentes das esferas governamentais e empresários de setores privilegiados do mercado financeiro preocupados com a abertura do comércio²⁴. Na tentativa de estreitar relação entre a realidade e a ficção, cito um trecho de *O crime do Cais do Valongo*, “o que ninguém esperava era que uma pandemia quase dizimasse a mão de obra, botando por água abaixo as esperanças de lucros dos senhores” (CRUZ, 2018, p.52). Segundo a FIOCRUZ, a tentativa de reabertura das escolas, no auge da pandemia é precipitada²⁵. E ainda ocorreu no mesmo momento em que surgiram denúncias de desvio de verba da alimentação escolar²⁶. Observando essas recentes notícias, é possível questionar se a escola, estando apenas a serviço do capital, serviria mais como depósito de crianças a fim de que os pais pudessem trabalhar? Nesse caso, a escola seria uma instituição financiada com recursos públicos para atender interesses privados (que podem ser de dominação, manutenção de privilégios, formação de mão-de-obra barata) da classe dominante.²⁷

A tentativa de reabertura dos refeitórios escolares como medida para resguardar o direito à alimentação escolar, também se caracteriza como forma de expropriação da classe trabalhadora. Além do mais, a convocação de merendeiras para o preparo dos alimentos pode

²⁴ Disponível em <<https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2020/05/23/crivella-estuda-reabrir-comercio-e-escolas-do-rio-a-partir-de-1-junho.htm>> Acessado em Novembro de 2020.

²⁵ Disponível em <<https://exame.com/brasil/reabertura-de-escolas-no-rio-e-prematura-diz-fiocruz/>> Acessado em Novembro de 2020.

²⁶ Disponível em <<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/07/22/rio-concentra-queixas-no-estado-sobre-alimentacao-escolar-precaria-durante-a-pandemi0a.ghtml>> Acessado em novembro de 2020.

²⁷ Como sugere o grupo de pesquisas LIEPE -UFRRJ, em sua coluna intitulada *Os tubarões da educação*. Disponível em <<https://esquerdaonline.com.br/2020/08/14/a-encruzilhada-da-educacao-e-a-batalha-das-ideias/>> Acessado em Novembro de 2020

ser entendida como mais uma face do racismo, já que a maioria é composta por mulheres negras e pobres, mantenedoras de suas famílias através de seu trabalho mal remunerado e portadoras de comorbidades, como é e foram minha mãe e minha avó. Essa medida assemelha-se aos problemas enfrentados pelas empregadas domésticas hoje e pelas lavadeiras da barrela ontem. Soluções imediatas, como esta da abertura de refeitórios para alimentar filhos de trabalhadores na pandemia ou a reabertura total das escolas para que os pais possam trabalhar pouco resolvem as situações de vulnerabilidade social e, em contrapartida, oferecem ainda mais riscos à saúde dessas mesmas pessoas.

Em intersecção de raça, classe e gênero, nas escolas públicas do município do Rio, os professores também são espoliados. Compondo uma realidade majoritariamente feminina, pobre e negra, a expropriação que atinge as merendeiras abarca também a equipe de limpeza e as professoras, que devido ao ensino remoto apresentam sinais de exaustão. Grande parte das professoras é responsável pelo trabalho doméstico, pelo cuidado com os filhos e o cuidado da saúde dos familiares em plena pandemia. Esta nossa realidade não está tão distante do que é narrado em *Água de barrela*. A personagem Celina se forma professora depois do trabalho duro de sua mãe e avó e aceita o cargo oferecido pelo Doutor Adolpho, de remuneração razoável, mas distante e arriscado, na região de Itatinga, área do Lampião e seus cangaceiros. Este posto de professora também foi oferecido a Mary, filha da família Tostas, mas isso estava fora de cogitação, “uma oportunidade rejeitada pela família Bandeira Tosta Santos Silva, mas que acharam suficientemente boa para ela” (CRUZ, 2018, p. 271).

A formação intelectual tem grande contribuição na ascensão social e boa parte dessa formação ainda custa caro. Quanto melhor a formação intelectual e profissional, melhores são os postos de trabalho. Martha e Damiana sabiam bem disso e juntavam dinheiro para pagar a formação de Celina:

Gastos com material, com livros, com roupas para frequentar não apenas a instituição de ensino, mas as casas das novas colegas e os lugares que Damiana julgava adequados para uma professora, pois não bastava instrução formal. Ela via com Maricota e seus parentes que seus conhecimentos iam além disso. Sabiam idiomas, música, artes (*ibidem*, p. 255)

Voltando ao ano de 2020, a formação intelectual e a cultura letrada de prestígio continuam privilégio de poucos, apesar de muitos avanços em relação à inserção de negros e pobres na escola pública. Reitero ser urgente pensar a literatura como um direito de todos — e a literatura escrita por autores negros (como a autora Eliana Alves Cruz), e lida por leitores

negros, como parte desse direito. Principalmente quando, no meio de uma grave crise sanitária que demanda medidas de restrição social, o Governo Federal propôs taxar livros²⁸.

Outra ideia também desmascarada na pandemia é a de que a tecnologia nos emanciparia, se configurando como uma face do direito à liberdade. A internet pode ser um meio, mas não é o carro chefe da educação emancipadora e omnilateral (DALVI, 2018, p. 14). No caso da educação literária, a condução é feita pelos diálogos entre o livro, o autor, o leitor, o professor e a troca com outros leitores e as práticas que constituem a complexa rede literária. Numa das turmas de 9º ano cujo projeto seria desenvolvido, temos uma aluna surda. Essa aluna passou por todos os anos escolares sem que alguma providência fosse tomada para o acesso à comunicação por Libras e à efetiva aprendizagem. Diante da crise pandêmica, a situação de desigualdade (sofrida por ela e tantos outros) se aprofunda. Não há possibilidade de refletir sobre ensino de literatura na escola de periferia, e atravessado por uma pandemia, sem considerar também as especificidades de alunos com necessidades especiais.

5.4. Ensaboa na *Água de barrela* pra Depois Quarar

*Ganhadeira de fé!
É a voz da mulher
Xangô ilumina a caminhada
A falange está formada
Um coral cheio de amor
Kaô! O axé vem da Bahia
Esta negra cantoria
Que Maria ensinou*

Samba da Viradouro

Para ilustrar este capítulo sobre os dilemas que enfrento junto dos meus alunos na escola pública, preciso estabelecer também ligação de *Água de barrela* com a letra do samba-enredo da Viradouro, vencedora do Carnaval de 2020. Consideremos parte da cantoria, “ensaboa pra depois quarar”, como uma metáfora na qual alguns sentidos serão tomados ao contrário. *Quarar* é o ato de clarear roupas pela exposição ao Sol. A barrela é um líquido feito de cinzas também

²⁸ Disponível em <<https://jornal.usp.br/radio-usp/falta-de-leitura-pode-ser-agravada-com-taxacao-de-livros/>> Acessado em Agosto de 2020.

utilizado para alvejar os tecidos. Trata-se de um trabalho manual, que requer muito esforço e tempo para obter resultado. Tomado ao contrário, o título deste subcapítulo metaforiza o trabalho também esforçado e gradual de empretecer espaços de privilégio branco, através do ensino público. Afinal, em *Água de barrela*, em sua festa de centenário, Damiana se lembrava dos tempos de lavadeira e concluía “que o que se queria mesmo era que tudo fosse mergulhado nessa água que branqueia: As roupas, as vidas, as pessoas” (2018, p.15). E, no entanto, os que estamos envolvidos com a educação pública, antirracista, democrática e de qualidade para todos, queremos o exato oposto: acessar todos os espaços de privilégio, seja ao dobrar o sistema ocupando as vagas concorridas dos colégios técnicos, seja lendo e discutindo literatura.

5.5. De Alma Lavada: Breve Memorial

Para os filhos da escola pública, estudar é um ato de rebeldia contra o sistema. Esse lema, comum em atos estudantis e movimentos pela educação, revela e sustenta aquilo a que denomino de meu projeto político e pedagógico de vida. Projeto tanto profissional quanto, e primordialmente, pessoal — já que minha atuação profissional como professora é uma das travessias da vida totalmente dentro de escolas públicas.

Sou filha e neta de merendeira. Criada dentro de escolas, cresci entre panelas e livros. Minha avó foi caseira em uma escola de Pedra de Guaratiba, Zona Oeste da Cidade do Rio de Janeiro. Algum tempo depois, minha mãe também tomou posse do cargo de merendeira de outra escola da região. Com isso, pelo menos três escolas públicas fizeram parte do início da minha vida: a casa da avó, o trabalho da mãe e a escola primária na qual eu estudava. Dividindo esses espaços com minhas mulheres, sempre ouvi das duas que eu seguiria seus caminhos, mas não usaria panelas e sim livros. Nos planos delas, eu seria professora e já brincava disso desde pequena, nas salas de aula vazias.

Já dizia um provérbio de *Água de barrela*, “O rio não briga com a pedra, mas encontra o mar”, fiz formação normal e aos vinte anos tomava posse no meu primeiro cargo de professora na SME/RJ. Dez anos depois, preciso dizer que não só de vivências se faz um profissional da educação. Prática e teoria devem caminhar lado a lado. No entanto, se toda pesquisa nasce de uma inquietação, é deste lugar de fala que reflito sobre o ensino. Esta pesquisa ancora-se também nas experiências vividas por mulheres (as minhas e outras tantas), quase todas pretas e pobres, avós, mães e filhas, cujos filhos que passam pela escola pública sonham mudar de vida.

5.6. Contornar a Pedra?

Os problemas que vivenciamos com ensino de literatura na tentativa de ensino remoto ao longo do ano de 2020 não são resolvidos de súbito apenas oferecendo um *chip* de conexão via *internet* para os alunos e professores. E nem oferecendo laboratórios de informática, computadores ou o que quer que seja. Apesar de não recebermos, na nossa escola, nem ao menos esses materiais. Reclamação que pode parecer contraditória. E se justifica pelo fato de não negar a importância dos aparatos tecnológicos que facilitem o acesso à informação, mas de reiterar que, na aula de literatura, as ferramentas digitais podem ser recursos importantes e não os salvadores de uma crise educacional.

A leitura da obra literária verdadeiramente integral, no entanto, envolve muito mais do que isso. De acordo com Cecília Bajour (2012), “Ouvir nas entrelinhas” seria o momento em que o leitor, ao ler o texto literário, levanta a cabeça e pensa (verbaliza ou gesticula), e o professor precisa estar atento a esses movimentos. Este seria o ato do professor ouvir inclusive a leitura silenciosa do aluno, o que demanda observação atenta da turma. E tudo isso só é possível no encontro presencial, na troca e no contato, bem de acordo com os valores comunitários dos nossos povos originários, que contavam histórias para adiar o fim do mundo.

Com isso, a minha metodologia de pesquisa diante do ensino remoto tenta ser consciente de seu caráter emergencial (e não substituto do contato físico), sabendo principalmente que a aula virtual não atingiria a todos os alunos. Será como uma tentativa de contornar a pedra, mas a todo tempo lembrar que ela está ali e precisa ser vista para ser superada.

5.7. Procurando Saídas

Além da necessidade de manter as escolas fechadas, sofreremos também ao longo do ano de 2020 com as disputas políticas da nova gestão do Ministério da Educação. Vivenciamos os dilemas de manter o ano letivo ou cancelá-lo e aplicar ou não as provas do ENEM 2020, mesmo sendo de amplo conhecimento que o ensino remoto não atingiu nem metade dos alunos brasileiros. Como seguir em frente sem considerar o panorama atual?

Precisei revisar o projeto, bem como a metodologia e a aplicação didática, com a pesquisa em andamento. Tentei reformular os procedimentos que já haviam sido planejados. Procurei pelos mais recentes debates acadêmicos (realizados de forma virtual) e por artigos em periódicos cuja temática fosse ensino, literatura e pandemia. A intenção era buscar saídas a

partir dos conhecimentos mais atualizados produzidos pelos estudiosos das áreas de literatura e educação no contexto da crise educacional e sanitária.

Reelaborar a pesquisa durante seu percurso carecia de revisão bibliográfica. Recorri a obras recentes de didática da literatura, (DALVI, 2020; DIAS, 2020 e REZENDE, 2020); a pesquisas recentes sobre literatura com tema da COVID – 19 (AGUIAR, 2020), também retornei aos clássicos prefácios da *Formação da Literatura Brasileira, Momentos Decisivos*, (CANDIDO, 2017). Cheguei ao lugar que chamarei (em alusão aos fundamentos exusíacos) de ponto de cruzo do Ensino de Estudos Literários: a intersecção do componente literário aos fundamentos filosóficos, artísticos, éticos, estéticos, sociológicos, históricos, bem como das políticas públicas antirracista e de combate à desigualdade e dos processos de ensino e aprendizagem. Ressalto que tal intersecção não se localizará apenas na educação básica ou apenas no ensino superior (em cursos de formação de professores das faculdades de Letras e Educação), antes se manifestará no ponto de cruzo entre eles.

Outra revisão realizada naquele momento correspondeu aos documentos oficiais sobre educação. Durante a elaboração do projeto, partindo da atividade de diagnose, ainda me sentia presa a documentos como a BNCC. Já durante o andamento da pesquisa, na necessidade da revisão bibliográfica, pude fazer uma análise efetivamente crítica das atividades de leitura elencadas em competências e habilidades. As pesquisas sobre Literatura na Educação Básica geralmente são submissas às orientações oficiais (DALVI, 2020). Observá-las melhor reverberou em mim algumas das indagações feitas por pesquisadores dos campos da Literatura e da Educação durante o ano de 2020. A quem interessa a educação pública conduzida por documentos elaborados com significativa participação de grupos empresariais privados e de grandes corporações (DALVI, 2020 e LAMOSAS, 2020)?

Esses documentos mais parecem manuais de instruções de maquinários industriais, cujos objetivos seriam produtividade, baixo custo, economia de tempo e lucro. Sob a perspectiva de documentos desse tipo, não se encontra o trabalho da educação literária como radicalização da educação para a vida. A leitura tomada por esses documentos precisa ser rápida e simples, ou incorre na generalização de interpretações prévias ou na difusão equivocada do deleite ou da subjetivação rasa. A quem interessa o esvaziamento do trabalho docente na educação literária e por quê? O esvaziamento das atividades de leitura partilhada e das experiências individuais suscitam na desvalorização da mediação literária qualificada e colabora para sistemas educacionais facilitados e que podem ser reproduzidos em larga escala. Fragiliza a literatura, quando diz que não há o que ser ensinado, o estudante só precisa conhecer e reconhecer seu

mundo imediato? Não seria necessário conhecimentos com boa curadoria e mediação. Esvaziamento de leituras. Risco da arte terapia, apaziguação, utilizada por empresas neoliberais.

A professora Maria Amélia Dalvi²⁹ diz defender o ensino de literatura na lógica da formação humana emancipatória e omnilateral e na realização de suas máximas potencialidades. Desta forma, não vejo como pesquisar sobre metodologias para esse projeto de literatura sem considerar o debate sobre políticas públicas de erradicação do racismo, da desigualdade e da pobreza. A pesquisa na área dos estudos literários na educação é um movimento de luta. E lutar pela escola e pelo conhecimento elaborado precisa estar atrelado a luta por uma sociedade democrática, justa e igualitária, como transformação social articulada pela transformação pedagógica.

Dalvi diz que a efetiva educação literária é mais que ensinar a ler textos literários: “Uma Base Comum pode vir a ser nefasta no médio prazo não porque o que propõe seja muito exigente e difícil, mas justamente porque pode ser limitador, simplificador, pouco ousado” (2018, p.15). O confronto com situações complexas permite que o sujeito entenda a literatura como algo a mais que a escrita e leitura de determinada obra ou autor. As escolhas, como a seleção temática e vocabular, a inserção em determinados espaços, bem como a não escolha, não seleção e não inserção, são exemplos de que a complexidade literária faz parte da vida social e mobiliza “modos-de-ser no mundo”.

Aos considerar a complexidade do campo literário, o leitor se engaja (bem como percebe o autor como engajado) num tempo social, entendendo “seu lugar no mundo como indivíduo e como partícipe de uma teia de relações” (*ibidem*). Concebendo a “formação omnilateral do ser humano pelo desenvolvimento crítico de sua inteligência, emoção e sensibilidade em diferentes campos artísticos, científicos e filosóficos” (*ibidem*), a educação literária não se restringe a leitura de textos, mas passa por diferentes campos do conhecimento científico e retorna ao estético em movimento contínuo.

Para enfim concluir esta pesquisa, a escolha teórico-metodológica precisaria cruzar campos do conhecimento teórico e prático da educação e da literatura, que “cambiam entre si todo o tempo, friccionam-se com outras, e são constituídas por múltiplos agentes, que vivem diferentes experiências e se posicionam nas disputas internas ao campo literário de modos variados” (*ibidem*). Entre a leitura subjetiva e partilhada e a leitura que cobra interpretações

²⁹ Em participação em ciclo de debates virtuais do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação (Nepefil/Ufes). Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=ag0aiS1XpkM&t=100s>> Acessado em Janeiro de 2021.

produzidas por outros, opto mais uma vez pelo ponto de cruzo, que além dessas atividades também considera as outras tensões do meio literário e o professor como um leitor experiente e crítico para fazer esse trânsito. O que só é possível quando este professor está em constante e adequada formação. A saída para minha pesquisa de ensino de literatura pode ser, portanto, a de dimensionar (não só para meus alunos, mas para os colegas com os quais eu venha a dialogar) essas complexidades e mostrar que a literatura não está alheia da realidade social.

Ainda de acordo com Dalvi (2018, p.14) “uma educação literária efetiva precisa ir além de ensinar a ler textos literários. É necessário defrontar o sujeito com a complexidade (cultural, social, histórica, econômica...) das práticas atinentes ao literário”. De volta ao *O crime do Cais do Valongo*, este romance possibilita o cruzamento do tempo e do lugar no qual se insere, a formulação de reflexões passíveis de comunicação, amplo debate, negociação e produção de sentidos, como por exemplo o debate sobre valor literário das obras produzidas pelo povo preto dos cultos de matriz-africana. Trata-se de uma produção literária incontornável.

5.8. Percursos: Práticas Docentes

Nesta seção, relatarei, como exemplo do diálogo entre a Universidade (na formação de professores das Faculdades de Letras) e a Educação Básica, uma experiência que tive na UFRRJ, oportunizada pelo PROFLETRAS . O professor Marcos Pasche, orientador desta pesquisa, ministrou, no curso de Letras, a disciplina Literatura Brasileira II, cujas aulas aconteciam duas noites na semana ao longo do segundo semestre de 2019 e eu assistia como aluna ouvinte. O objetivo da disciplina era, segundo a ementa disponibilizada para a turma, “apresentar a literatura desenvolvida e consolidada no século XIX, explorando especialmente o contraste entre o Romantismo e as tendências realistas, a ficção de Machado de Assis e as obras que se inscrevem no referido século como variação do cânone”. Para mim, era a oportunidade de revisitar textos lidos em minha formação, porém à luz das tendências da crítica literária atual e das variações não contempladas em minha graduação.

Um dos alunos da turma, em dado momento, questionou o professor Marcos sobre como oferecer essas leituras de modo interessante aos adolescentes do Ensino Fundamental e Médio. Considerando que o curso de Letras forma majoritariamente professores que irão atuar na Educação Básica (DIAS e MAUES, 2019), esta era uma pergunta que abria possibilidade para muitas discussões. O professor sugeriu que, num dos encontros do curso, eu relatasse minha experiência como docente de literatura no Ensino Fundamental. O curso ganhava ao conhecer

o que acontece efetivamente nas salas de aula da escola pública (o que auxilia a repensar o currículo da licenciatura). E, a um só tempo, eu pude entrar em contato com novas perspectivas de abordagem do texto literário; e observar e participar de debates mais elaborados formulados a partir do texto lido (construindo uma rede de contato e troca, considerando que eu estava afastada por muito tempo dos saberes que circulam na Universidade).

No texto, “Literatura no PROFLETRAS: caminho de formações mútuas”, para a revista *Graphos*, Ana Crelia Dias e Fernando Maues (2019) falam sobre Programa de Mestrado Profissional como “projeto de integração entre as universidades e a escola de educação básica” e que, no caso da Literatura, tem desafio a enfrentar. Os autores citam Antonio Candido em “Discurso de paraninfo” e Ligia Chiappini em *Reinvenção da Catedral* e dizem

O desprestígio da formação pedagógica nos cursos de Letras, em especial no tocante aos estudos literários, que, na luta para não pedagogizar a literatura, acabam por não lhe admitir a possibilidade de escolarização, conservaram-se em postura muito distante de qualquer reflexão sobre os sentidos da presença da Literatura na escola. (DIAS, 2019, p. 130)

No dia no qual me reuni com a turma da graduação, tentei conduzir a conversa através das seguintes proposições: No Ensino Fundamental, há aulas de literatura? Como tornar a aula interessante para os alunos? É mesmo necessário que a aula de literatura seja interessante? De que tipo de interesse estamos falando? Qual a maior dificuldade para um trabalho integral com textos literários na escola pública? Como organizar círculos em salas superlotadas, com iluminação precária e temperatura desumana? Como formar público leitor em escolas sem biblioteca? Como exigir que o professor seja um leitor com repertório e experiência com as condições de trabalho que lhe são ofertadas, trabalhando as vezes em três turnos, com turmas cheias, profissionais massacrados com a carga horária extensa e salários defasados? É possível conciliar as jornadas exaustivas de trabalho e formação acadêmica, com textos difíceis e de línguas estrangeiras, (principalmente considerando que pouco tivemos contato com elas ao longo de nossa formação)?

O objetivo do bate-papo era levantar reflexões sobre o ensino de leitura literária a partir dos estudos literários na conjugação com a realidade da escola pública, partindo da minha experiência profissional. Não com o intuito de desestimular os futuros professores, mas para mostrar a importância que a formação que considera a escola real e o leitor real pode ser significativa principalmente por contar com a chegada deles para realizarmos mudanças. E o outro objetivo, de igual importância, era me inserir no meio acadêmico, levantar minhas

reflexões e ponderar sobre elas a partir do diálogo com outras pessoas, de diferentes concepções.

Citando Tardif e Raymond (2000, p.216-217), Dias e Maues dizem que os professores são os trabalhadores que estiveram em contato com seu objeto de trabalho muito antes de se profissionalizarem, ao frequentarem a sala de aula como alunos. Estes profissionais carregam as práticas anteriores que se perpetuam. Dado o contexto de urgência de adaptação, como no caso da convocação dos professores que passam em concurso público e são alocados onde houver carência profissional, são as crenças e maneiras de fazer que os recém chegados reativam.

Outra experiência muito importante durante o tempo que passei na UFRRJ, foi a de ser aluna da disciplina optativa *Crítica literária: prática*, também ministrada pelo professor Marcos Pasche. Participar deste curso possibilitou a observação da minha escrita como um processo minucioso de seleção e efeito, cujo percurso seria guiado por um leitor e escritor mais experiente, neste caso o professor. Já na primeira aula, eu e outros alunos somos surpreendidos com uma frase – que, de memorável, registrei em minhas anotações – “Bastante releitura do que escreveu e bastante reescrita do que releu”. Quando seguimos a sugestão de que as leituras e releituras do que produzíssemos fossem feitas em voz alta, conseguimos de fato perceber a fluidez – ou não – do texto que assegurávamos estar pronto, tendo a oportunidade de refletir sobre o trabalho.

Essa experiência me inseriu no cenário atual do debate literário. Era a possibilidade de aumentar e diversificar minhas leituras sobre literatura, em jornais e suplementos literários, considerando que eu não tinha mais esse hábito. Outra possibilidade foi ter o contato com a prática de ensino de leitura e escrita, ocupando o outro lado do jogo ao ser a aluna cujos textos eram lidos e revisados pelo professor e pela turma. Com isso, pude transpor, à escola na qual atuo, um pouco dessas práticas.

Ainda como produto da disciplina optativa, e sob a organização do professor Marcos Pasche, submetemos o livro *Crítica Literária na sala de aula (caderno de resenhas)* ao edital para publicação de e-book pela Edur – Editora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Livro do qual participo, junto de outros estudantes do curso, com um capítulo que trata de minha participação como aluna e apresenta resenha anteriormente publicada no *Jornal Rascunho*, sobre a obra *O crime do Cais do Valongo*, em duas versões (uma de antes e outra de depois da leitura de revisão).

Por fim, complementando minha passagem pela Universidade Pública, fiz parte também do grupo de estudos Graciliano Ramos: leituras e escritas do cárcere. Este grupo é fruto do Projeto de Extensão Remição de Pena Pela Leitura da UFRRJ, também sob coordenação do professor Marcos Pasche, cujo trabalho de leitura de literatura e escrita crítica com pessoas privadas de liberdade tem grande relevância social. Por ser minha área de interesse a literatura no contexto das periferias urbanas marcadas por processos de exclusão e violência reais e simbólicas, as leituras e discussões provocadas pelo grupo motivaram algumas das minhas reflexões. Pude inclusive conduzir uma das leituras do grupo, um capítulo de *Estarão as prisões obsoletas*, de Angela Davis (2018). Atentar para o encarceramento em massa e pensar a educação no contexto prisional em relação direta com minhas experiências escolares, estas situadas diante das recentes mobilizações pela redução da maioria penal e que encontram reflexo nas instituições públicas de ensino. Conforme assegura Davis, as escolas de comunidades socioeconomicamente desfavorecidas preparam para a prisão ao replicarem suas estruturas e regimes e ao valorizarem mais a disciplina e a segurança do que o conhecimento e o desenvolvimento intelectual.

Existe uma escola pública viva e pulsante e que pode dialogar com a universidade pública. Ao contrário do que apregoa e dicotomiza nosso senso comum, a escola básica produz saberes e, a um só tempo, questiona o que parece consolidado. O PROFLETRAS é exemplo de programa que retira a escola (na figura do professor e de sua prática de ensino) da condição de simples objeto de pesquisa de alguém e a coloca no lugar de observadora ativa de suas práticas, promovendo a qualificação real da atividade docente a partir da pesquisa aprofundada e contínua.

Para tanto, precisamos manter (e lutar por novas) políticas públicas de combate à desigualdade. Na conjugação entre prática e teoria, ensino e literatura; a escola básica e a universidade são intercambiáveis e não estão alheias da conjuntura atual. Nesse sentido, passo agora ao capítulo no qual relato uma proposta de atividade para o ano de 2020.

6. PROPOSTA DIDÁTICA

6.1. O que Ler na Pandemia e Como Ler?

Que pode a literatura diante de catástrofes? Conhecer o mundo apenas através de noticiários nas palavras de infectologistas, economicistas, analistas políticos e outros pode restringir nossa linguagem apenas à exatidão bruta da vida. Essa restrição faria parecer ser nosso papel apenas sobreviver e não experimentar a vida em sua integral e complexa rede de relações. Como seres dotados de subjetividades, necessitamos de conhecer algo a mais também com a arte. Através do pensamento artístico o qual elabora o que poderia acontecer, é possível nos indignarmos, indagarmos (a nós e aos outros) e refletirmos. Não se trata, desta forma, de “apenas absorver a linguagem da doença, mas transformar seus sentidos³⁰ a partir da produção de outras narrativas. Ressignificando a linguagem, percebemos nossas existências em suas diversas possibilidades. A literatura ocuparia as lacunas deixadas pelas notícias reais ao mesmo tempo em que abriria outras mais.

O professor do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie, Christiano Aguiar, desenvolve pesquisa sobre os primeiros casos de Literatura com Covid-19³¹ e as formas como “a literatura interpreta a experiência humana mediante representações ficcionais e poéticas”. Para ele, esta é uma pandemia transparente e que se propaga pelo ar, “cuja faceta sombria é o apagamento” e “será lembrada como a enfermidade de uma era cuja pergunta mais cotidiana foi tomada de empréstimo da literatura fantástica e da ficção científica: ‘Alguém pode dizer se isso é mesmo real?’”.

Christiano identifica tendências na narrativa brasileira da pandemia: preferências por algum tipo de cena, situação, personagem, estilo, gênero literário do narrador, suporte onde é possível encontrar as histórias, autoria, modos de escrita, marcas identitárias, posicionamentos políticos. Os contos com temática de corpos adoecidos estão pelas margens: a doença é narrada com distanciamento e em poucos casos aparece como protagonista — “O vírus é tratado como uma sombra ameaçadora”.

³⁰ Em entrevista para podcast Tibungo, de Outras Palavras, Marcelo Reis de Mello, poeta, crítico literário e coordenador da COART-UERJ, fala sobre literatura e pandemia. Disponível em <<https://outraspalavras.net/podcasts/assim-a-literatura-narrou-as-pandemias/>> Acessado em Outubro de 2020.

³¹ Disponível em <<https://www.suplementopernambuco.com.br/edi%C3%A7%C3%B5es-anteriores/77-cap/2544-primeiros-casos-de-literatura-com-covid-19.html>> Acessado em Dezembro de 2020.

Diante da grande quantidade de textos que circulam pelos meios literários tematizando pandemias, sejam as antigas ou a atual, vou dedicar este capítulo à tentativa de comparação de dois contos com *O crime do Cais do Valongo*. Farei algumas observações de leituras que podem ser realizadas na escola. Convém ressaltar que apresento esta sequência de leitura não como um modelo a ser seguido, mas como uma tentativa de aproximação do proposto por Antonio Candido, em *Na sala de aula*, quando demonstra ao “professor e ao estudante maneiras possíveis de trabalhar o texto, partindo da noção de que cada um requer tratamento adequado à sua natureza, embora com base em pressupostos teóricos comuns” (p.6). Desta forma, parto de algumas semelhanças entre os textos para sugerir textos que possam trazer alguma significação para o momento atual.

Christiano Aguiar também é autor do livro *Trilogia da Febre*³², no qual contos sobre pestes contrapõem momentos históricos à escrita fantástica e insólita, que muito me lembram o escritor mexicano Ruan Rulfo. Em alguns momentos, a escrita de Christiano dilui as fronteiras entre realidade, ficção e sobrenatural ao tratar de temas como doenças reais e busca pela verdade, construindo a narrativa no ato de caminhar:

No meio da noite e nas esquinas dos caminhos das estradas, as assombrações são luz e grito. [...] As ameaças desceram da sua cabeça, atravessaram o estômago e pesaram na barriga. Uma pontada — umas garras afiadas espetando dentro das entranhas. Foi faltando o ar também. [...] Chiquinho podia dar a volta por aquele povoado, mas o povo dizia que por ali era onde dava muita cobra. [...] Exceto por uma velha varrendo a entrada da sua casa, o menino não viu mais ninguém. Ela era muito idosa. Seu cabelo, branco, longo e seco. Encurvada, usava proteção no rosto, um pano colorido de algodão. Se havia mais alguém no povoado, ou estava morto, ou doente, ou foi embora dali. (AGUIAR, 2020)

Eliana Alves Cruz experimenta algo semelhante em *O crime do Cais do Valongo*, principalmente ao misturar o *aye* e o *orum* no pacto ficcional — “Conhecia o caminho que estava tomando. Eu não tinha coragem de ir até lá! Não queria ir, não queria ver, não queria! (...) Em que lugar escondido naquela podridão está tudo de bom que um dia sentimos? A chuva adensou e, de repente, nos vimos diante do campo fantasmagórico. Estava apavorada. Como chegamos da chácara até ali tão rapidamente?” (2018, p.162- 163).

³² AGUIAR, Cristiano. *Trilogia da febre*. Coleção solidária, vacatussa. Recife, 2020. Livro em formato digital o leitor Kindle não marca as páginas.

A professora de Literatura Portuguesa da UFRRJ e autora nas antologias *Contos da quarentena*³³ e *A docência que conta*³⁴, Cláudia Barbieri também exprime uma forma de escrita misteriosa da doença do nosso tempo. No conto “Sós por nós”, já de início destaca-se a dúvida da capacidade de discernimento da observadora que, do alto da janela de seu apartamento, irá contar os movimentos que ocorrem na rua apesar das recomendações para ficarmos em casa:

Eu observava as pequenas formas luminosas correrem pelo teto em constante transformação até desaparecerem no limite oposto do aposento. Tão absorta estava em minha contemplação vazia que o ronco de um motor na rua trouxe-me bruscamente à realidade de mais um dia. Há quanto tempo eu já estava acordada? Teria dormido ao menos algumas horas? (2020, p. 71).

A proposta de Christiano, na revista *Suplemento Pernambuco*, é de que a literatura da pandemia se divide dois grupos de espaços narrativos (espaço de isolamento e espaços de movimento). *Sós por nós* confronta esses dois espaços, já que a narradora está no espaço doméstico do confinamento e da restrição social e observa as personagens se cruzarem de forma viral na rua, espaço de movimento.

Por supor que não conseguiria — já no final do ano de 2020, ainda sem estrutura (física e material) e diante de disputas políticas na educação — realizar com as turmas a leitura dos textos e as análises que formulei, propus aos alunos apenas uma leitura do conto *Sós por nós*. Posteriormente tentaria propor uma conversa sobre o texto e a produção de um conto sob a temática amplamente conhecida da pandemia e das desigualdades. Devido a extensão pequena do conto, imaginei ser para meus alunos mais fácil acessá-lo de modo virtual.

Disponibilizei para as turmas, através do *Whatsapp*, o livro digital e um arquivo apenas com o conto. A ideia era continuar a provocar outros entendimentos da doença e da realidade, a partir da ficção — “contra o silêncio, não mais da doença, e sim da política e dos apagamentos, a literatura se fez e se fará ouvir. Nossos enredos e desenredos estão apenas começando” (AGUIAR, 2020). Gravei minha voz lendo o conto ao mesmo tempo em que passava as páginas (para os alunos acompanharem a leitura), coloquei o vídeo no *Youtube* e divulguei o *link* também pelo *Whatsapp*. Queria que meus alunos ouvissem (e contassem) histórias para adiar o fim do mundo, como fizeram nossos ancestrais.

³³ Cláudia Barbieri é vencedora do concurso literário lançado pela Livraria Lello durante a pandemia. Disponível em <<https://portal.ufrj.br/professora-da-ufrj-e-uma-das-premiadas-em-concurso-da-livraria-lello-de-portugal/>> Acessado em Dezembro de 2020.

³⁴ Disponível em <<https://portal.ufrj.br/professoras-universitarias-compartilham-suas-vivencias-na-pandemia/>> Acessado em Dezembro de 2020.

Infelizmente não foi possível contornar a pedra simbólica que nos distanciava, professora e alunos. Apenas um aluno, das quatro turmas de 9º ano, participou das propostas. Inclusive, para o concurso de admissão da FAETEC para o ano letivo de 2021, somente se candidataram (com a minha ajuda) dois alunos, um deles sendo exatamente aquele que escreveu o conto. Independentemente da marca de 200 mil mortos e do Amazonas, pulmão do País, não conseguir respirar, os calendários do ENEM 2021 e FAETEC 2021 foram mantidos.

Chego às vias de conclusão deste trabalho de pesquisa com a sensação de que pouco avançamos desde “O direito à literatura”, de Antonio Candido. A barbárie, quando da escrita de Candido, era tomada como algo a ser ocultado e não proclamado e, apesar continuar crescendo, o autor diz que não se via mais seu elogio. No entanto, ultimamente vemos, numa crescente, que as ações que geram desigualdade, além de praticadas, são proclamadas e se chocam com os pressupostos ainda recentes dos direitos humanos.

7. A CHEGADA

Na Escola Emilinha Borba atravessam sabedorias reconstruídas e constantemente reinventadas. A escola, no ato do fazer pedagógico, (como um espaço de culturas) é trânsito de vários conhecimentos, de cujo movimento a arte literária faz parte. E nesse movimento circulam, dentre outros, o uso da língua, a cultura negro brasileira e as concepções de escola. Desde o início da pesquisa me sinto, como numa esquina a ter de escolher um caminho, confrontada com dialéticas, tais quais as: como incluir os estudos literários na aula de português sem “pedagogizar” a literatura? É possível educar literariamente? Devo levar a teoria literária para a sala de aula? Diante da minha realidade escolar, quais textos escolher? Como garantir a literatura em seus efeitos estéticos, se lida sob os estudos culturais? Como propor uma sequência didática de trabalho em Estudos Literários numa escola problemas estruturais e fechada por medidas de controle da pandemia?

Para responder a estas perguntas, precisarei interromper o capítulo de conclusão e olhar novamente para dentro de *O crime do Cais do Valongo*. Segundo a filosofia africana, *Sankofá* (cuja representação gráfica é a de um pássaro com a cabeça virada para a cauda) pode ser entendido como retornar ao passado, ressignificar o presente e moldar o futuro. Desta maneira, será necessário retroceder para avançar. Um povo que não conhece as dores do seu passado está fadado a repeti-lo. Tema recorrente na literatura negro-brasileira, dizem os provérbios, “quando tudo parece fora do lugar, volte ao princípio”.

Em *O crime do Cais do Valongo*, um elemento simbólico de retorno ao passado é o baú de Muana. Minha leitura deste romance ao longo da pesquisa foi também nesse movimento de ida e vinda. Diante da necessidade imposta pela narrativa de investigação e da necessidade da pesquisa em curso, ao mesmo tempo em que eu avançava, precisava retomar. Esse ato contínuo de leitura está presente tanto na divisão estrutural do romance quanto na construção do enredo. Ao começar pelo fim (morte do Senhor Bernardo), o enredo se desenvolve voltando ao início, não só para contar como se sucederam os fatos que ocasionaram a morte que será investigada, mas para contar a história anterior a esse fato. E o final do romance, com aquele crime solucionado — o que faria pensar ser o fim —, é novamente começo, já que mostra o retorno ao encantamento.

Nuno, quando descreve a situação na qual se encontrava o corpo do comerciante, no primeiro capítulo, diz ficar impressionado ao ler “as tantas coisas escritas por aquela preta”. O narrador faz alusão às cartas que Muana deixa em um baú (elemento que só será plenamente

revelado no capítulo final). Antes de finalizar esta pesquisa, dedicarei uma parte dela ao exame do que estava guardado no baú da Muana e a história que o passado conta. “Vamos a ela”, como já dissera Nuno.

7.1. Olhos da Memória

Muana diz “eu lei e eu escrevo, como estou escrevendo agora”. Quando o pesquisador inglês, Mr. Toole, a procura a fim de conhecer alguns detalhes sobre sua vida, ela não entende esse interesse, mas diz “é uma forma de visitar outra vez aqueles lugares com meus olhos da memória saudosa”. Ela diz que começará a história pelo começo, que é “onde mora o encantamento” (expressão que nomeia esse capítulo do livro). É para esse local de encantamento, inclusive, que todos voltarão ao final do romance.

Com saudades, ela conta da criação do mundo (segundo as crenças de seu povo) a partir da Grande Mãe Nipele e diz ver mais sentido na cosmogonia a partir da versão feminina. Depois fala dos motivos que fizeram sua família sair da aldeia e divide com o inglês um segredo — “Disse a ele que abrisse os ouvidos e os olhos, pois estava prestes a entrar no mundo real, já que este em que estávamos era uma grossa mentira. Estamos todos acorrentados. Pretos, brancos, senhores, escravos, libertos. Todos presos a grilhões pesados” (CRUZ, 2018, p.53), e que sua missão seria a de fazer a libertação dos que estavam presos por grilhões e ajudar no retorno dos seus ancestrais. O que se sucede nas páginas seguintes forma um conjunto de sofrimentos.

Como dito anteriormente, o baú de Muana não aparece de forma clara no decorrer das páginas. Em todo o romance são feitas poucas menções a ele. Muana conta que esteve em contato com várias línguas, lê e escreve, “engraçado como a memória falha e à medida que vamos escrevendo ela vai surgindo, como ossos que estão soterrados em cova rasa e são descobertos” (*ibidem*, p.68). No capítulo “O passado um dia volta”, ela se diz “farta de esconder, de calar, de esquecer”, e diz que as visitas do inglês possibilitaram que ela deixasse registradas as lembranças, que escondia no local secreto

onde colecionava as Gazetas desprezadas pelo senhor e outros objetos que considerava importantes, como um dos brincos do Umpulla. Um quaro crescente. Coloquei tudo em um baú velho perto de materiais considerados tralhas inúteis, próximo aos tonéis usados para os dejetos, que os negros que faziam o serviço de despejar no mar vinham recolher a cada dois dias. Meu senhor e muito menos os hospedes jamais chegavam perto de tal lugar com odores nada agradáveis. (p.82)

Durante toda o romance eram os escritos de Muana que se alternavam à investigação de Nuno. Ele, acompanhando o investigador oficial, segue três pistas e estabelece três conclusões, sendo também três os suspeitos: os três pretos que trabalhavam na Bernardo. Ao que Nuno se depara com três confissões:

— Eu matei o senhor Bernardo Lourenço, senhor Intendente - disse Marianno. [...] Quando encontrei aquele porco caído no beco, apenas corri para buscar minha colcha que costurei especialmente para ele. [...] Uma vez enquanto ele dormia, medi o tamanho dele bem certo. Fiz um juramento de que quando a colcha chegasse à mesma altura, ele morreria. E ele morreu. [...]

Roza prosseguiu, aos prantos. — Eu cravei aquele punhal. Não importa que já estivesse morto. Eu arranquei dele a arma suja que usava para entrar em mim e cravei o punhal naquela barriga que comia minha comida. Muana finalizou. — Eu também matei o senhor. Eu o condenei ao mesmo destino que ele e seus iguais ajudaram outros a encontrar. E mostrou o dedo mínimo do senhor Bernardo Lourenço Vianna (*ibidem*, p.147).

Mas essas confissões compunham apenas uma das muitas conclusões da narrativa, ainda viria o capítulo “Reviravoltas”.

Experimentada no intercâmbio entre dois mundos, Muana recebia a visita de muitos dos insepultos que vagam entre os vivos. E termina de contar para Mr. Toole das dores que ela e seu povo sofreram das mãos do Senhor Bernardo e de outros iguais a ele. Então ela conta do encontro com Marianno e Roza para o momento final, no qual seu cortejo invisível chega para lhe acompanhar pelas ruas escuras:

Vinham dispostos a me levar a algum lugar. Temi que minha hora tivesse chegado, pois podia ver meu corpo adormecido, mas o chefe Mamatundu disse-me para não temer, pois que ainda não era o meu tempo de deixar este mundo. [...] Eu caminhava no meio, escoltada pela guarda formada por meus irmãos, meu pai, minha mãe, Sofia, o escravo do engenho Tamarineiras e o chefe Mamatundu. Sentia que voava. Uma guarda que apenas eu via. [...] Umpulla estava com os ancestrais. Ele e muitos outros. Vi a sacerdotisa Niete. Mr. João Toole. Todo tempo o inglês era apenas mais um do meu grupo de visitantes do outro mundo. (*ibidem*, p. 162 – 165)

E Nuno chega à conclusão de que foi outro quem, anteriormente, desferiu o golpe fatal que matou o Senhor Bernardo. Os três principais suspeitos acompanharam todos os acontecimentos em espírito, “nossos corpos estavam onde deviam estar para que Paulo Fernandes não nos incriminasse, mas nossas almas estavam onde precisavam estar para que aquele enredo terminasse” (*ibidem*, p. 178). E o romance chega ao final. A abertura do último capítulo, retirada do Jornal do Commercio, traz a nota da Camara dos Communs do Rei de

Inglaterra, a qual diz sobre o “iníquo e detestável commercio de escravos” protegido por Espanha e Portugal.

Após as investigações, Roza e Marianno seguem seus caminhos, Muana retorna para a hospedaria vazia, “apenas eu e minhas recordações. [...] Li no Jornal do Commercio que os poderosos da terra de Mr. Toole estavam exigindo, cada vez com mais força, que o comércio de negros acabasse. Não sei se verei isso... Decidi escrever estas recordações” (*ibidem*, p.191). Muana encontra o senhor Bernardo na saleta, “imundo de lama como no dia da morte. Ele não me via. Entendi que ficaria ali. Eu precisava sair”. Ela tem uma ideia, para a qual precisa mexer no baú: “abri a terra e fiz o enterro simbólico de todos eles, com os poucos objetos que possuía. Eles vieram. O chefe levantou sua mão e seu dedo estava no lugar outra vez. Minha família reunida, abraçada, com meu pai orando em seu masbaha, ajoelhado e voltado para Meca” (*ibidem*, p. 191). O dedo do chefe de sua tribo havia sido arrancado por invasores, há muitos anos atrás, ainda em sua terra. Ao fazer o enterro simbólico, o chefe aparece com o dedo no lugar. Já no caso do senhor Bernardo não aconteceu o mesmo: “foi quando veio Umpulla... Ele me disse que faltava algo. Eu sabia o que era. Peguei em uma caixa os ossos do dedo do senhor Bernardo e enterrei-o também, mas nem assim limpou-se, nem assim seu dedo retornou como o do chefe. Umpulla, me disse: — Sua parte está feita. Acabou. Vamos agora, Muana. Vamos visitar o monte Namuli de nossa meninice” (*ibidem*, p. 191).

O subcapítulo que encerra *O crime do Cais do Valongo* se chama “Todos em seus mundos”. Nuno demorou muito para concatenar as ideias, pensou muito sobre o crime, teve um sonho, pulou da cama e foi à hospedaria.

Encontrei portas e janelas trancadas. Dei a volta no terreno e, embora minha forma não fosse mais a mesma, consegui pular desengonçadamente o muro em um ponto mais baixo da propriedade [...] e embaixo de muitas tralhas velhas, achei um baú não muito grande e dentro dele a íntegra dos relatos da Moçambique natural doo monte Namuli. [...] Olhei para o antigo pír e os vi. Muana e um jovem altíssimo e belíssimo, certamente era o seu amor Umpulla... Eles conduziam uma multidão que parecia fugir de assassinos, desesperada por socorro e que tomava todo o espaço do cais para sumir no ar, como água evaporada no mormaço, como seres etéreos que sublimes e partem. Milhares de homens, mulheres, crianças. Muitas crianças! Nosso delito a ser purgado é contra os miúdos, contra a infância. Como pesa, meu Deus, esse baú de Muana! [...] É possível sepultar para sempre um passado tão tenebroso? [...] A velhice está chegando célere. Caminhei lentamente sentindo a dor nas costas pela queda do muro e o aumento dos anos. Aquele baú tinha o peso das eras. Guardei por muito zelo o seu conteúdo. Já está tarde para mim. Deixo para vocês a tarefa de não esquecer (*ibidem*, p. 195-196)

Tendo em conta que um bom detetive pondera, o livro tem quatro capítulos cujos títulos são “A investigação — Primeira pista”, “A investigação — Segunda pista”, “A investigação — Suspeitos”, “A investigação — Terceira pista”. Também as conclusões seguem esta estrutura. Os capítulos seguintes são “Primeira conclusão”, “Segunda conclusão”, “Terceira conclusão” e “Últimas conclusões”. *O crime do Cais do Valongo* é um livro de investigação formidável.

7.2. Algumas Conclusões

Pegando carona no cruzo de conclusões do livro e considerando os saberes elaborados na epistemologia das macumbas, esta pesquisa também comportará três conclusões. Vejamos o *itan* de Exu Igbá Ketá, princípio dinamizador que produz transformação e crescimento. Contam que Exu, sob o desafio de escolher entre duas cabaças, uma contendo o mal e a outra contendo o bem, pediu uma terceira cabaça, na qual misturou aquelas duas. Deste modo, “remédio pode ser veneno e veneno pode curar, o bem pode ser o mal, a alma pode ser o corpo, o visível pode ser o invisível e o que não se vê pode ser a presença, o dito pode não dizer e o não dito pode fazer discursos vigorosos” (RUFINO e SIMAS, 2018, p.114).

Este trabalho sobre ensino de literatura partiu de um romance investigativo-criminal escrito por uma mulher negra brasileira — o qual elabora narrativas para forjar outra representatividade do povo preto (forçado à escravização e reexistido pelas frestas da diáspora), num enredo atravessado pela cosmogonia africana e pelas mitologias dos orixás, no cruzo entre o real, o ficcional e o sobrenatural — cuja leitura transcorre numa escola fundada na lógica do controle e da dominação de corpos pretos e pobres e que dribla essa jogada, ora negando, ora afirmando as políticas educacionais. Sua conclusão precisa, afinal, seguir os mesmos pressupostos sobre os quais se ancorou a investigação do crime.

7.2.1. Uma cabaça

Alguns dos caminhos que nortearam esta pesquisa partiam das seguintes dúvidas: se deveria levar a teoria literária atual para a sala de aula, quais textos escolher e como garantir o estudo literário (em seus efeitos estéticos) quando lidos sob os estudos culturais? A professora Ana Crelia Dias, sobre o “distanciamento da área de estudos literários das demandas sociais” diz que estas demandas “embora sejam mais urgentes nesse momento histórico, sempre existiram” (DIAS, 2019, p. 131).

Encontrei caminhos para responder a tais dúvidas, voltando-me aos prefácios da 1ª, da 2ª e da 6ª edição de *Formação da Literatura Brasileira (momentos decisivos)*. Para Antonio Candido (2017) “há várias maneiras de encarar e estudar literatura”. Acerca da possibilidade de um método que seja “histórico e estético ao mesmo tempo” e da inviabilidade de “método exclusivo ou predominante”, o autor diz que

a consideração dos fatores externos (legítima e, conforme o caso, indispensável) só vale quando submetida ao princípio básico de que a obra é uma entidade autônoma no que tem de especificamente seu. Esta precedência do estético, mesmo em estudos literários de orientação ou natureza histórica, leva a jamais considerar a obra como produto, mas permite analisar a sua função nos processos culturais. É o esforço (falível como os outros) para fazer justiça aos vários fatores atuantes no mundo da literatura (2017, p. 18).

Nas várias maneiras de estudar literatura, Candido mostra por exemplo, como certos elementos da formação nacional (dado histórico-social) levam o escritor a escolher e tratar de maneira determinada alguns temas literários (dado estético)” (2017, p.16). No entanto, o renomado crítico alerta para o cuidado de que a obra não seja reduzida somente a isso. A precedência do estético, mesmo em estudos literários de orientação ou natureza histórica, leva a jamais considerar a obra como produto. É preciso analisar função dos processos culturais na literatura— “é um esforço (falível como os outros) para fazer justiça aos vários fatores atuantes no mundo da literatura” e “as considerações históricas, longe de desvirtuarem a interpretação dos autores e dos movimentos, podem levar a um juízo estético mais justo” (*ibidem*, p. 16).

Estudar literatura (e ensiná-la também na educação básica) perpassa a leitura do texto e requer conhecer e discutir não só as obras, mas o espaço da produção, da circulação e da crítica literária. Para Dalvi (2018, p.17), “toda escolha literária e educacional é política e é ideológica, com articulações e desdobramentos históricos”. Conhecer, por exemplo, a existência de um pacto da branquitude na produção, circulação e validação no campo literário brasileiro e também conhecer os contramovimentos de empretecer este mesmo campo (como os propostos por Conceição Evaristo, Mirian Santos e Fernanda Miranda) fazem parte do movimento dos Estudos Literários.

Candido classifica seu livro como de história, mas sobretudo de literatura, portanto “não só averiguando o sentido de um contexto cultural, mas procurando estudar cada autor na sua integridade estética” (2017, p. 31). Aproximando a aula de literatura do trabalho do crítico, Antonio Candido, no capítulo “Elementos da compreensão”, diz que a obra compreende três ordens. Os fatores externos a vinculam ao tempo, o fator individual do autor e o resultado de

seu trabalho que é o texto. O bom leitor, semelhante ao crítico, com tempo e desejo se torna cada vez mais experimentado. Neste caso, tanto o professor de literatura quanto o aluno para serem leitores bons e experimentados precisam referir-se a estas três ordens, quando julgadas necessárias e na medida suficiente. Deste modo é possível “apreender o fenômeno literário da forma mais significativa e complexa possível” (2017, p.31).

7.2.2. Outra cabaça

O outro caminho investigativo desta pesquisa decorreu dos questionamentos acerca de como educar literariamente diante da realidade de uma escola com diversos problemas estruturais e fechada por necessidade de controle da pandemia. E de como propor uma sequência didática de trabalho em Estudos Literários, considerando a existência de documentos norteadores que possuem motivações pouco claras quanto a formação literária do aluno da escola pública. Além disso, no início do projeto havia a inclinação de seguir estritamente o que orienta (ou seria delimita?) a BNCC. E havia o medo de consequências possíveis, como a perda de tempo de aulas de Português e o prejuízo em avaliações externas e concursos públicos; caso subvertêssemos algumas normas. Seria possível considerar todos esses pontos sem perder de vista que este é um trabalho sobre estudos literários e educação?

Não tive a alta pretensão de negar a BNCC, mas lê-la como espaço de tensão contraditória constitutiva, cujo papel poderia ser tanto o de controle e de docilização quanto o de fornecer subsídios para transmissão e apropriação de conhecimentos produzidos e transmitidos ao longo do processo histórico da educação pública.

Em seguimento à ideia de “autoridade da norma” (ROUXEL, 2012), a escola regida apenas por normas e orientações pensada por outros se configuraria como espaço de formação para a obediência, na qual os corpos são docilizados. Principalmente em forma de controle/dominação da classe trabalhadora e de seus filhos, no que concerne aos modos de sociabilidade, reexistência e produção de conhecimento. É possível romper com essa dominação através da educação para a liberdade e da leitura e escrita emancipadoras (como acontecem às personagens dos romances *O crime do Cais do Valongo* e *Água de barrela*, que leem e escrevem)?

A pesquisa da colega mestra pelo PROFLETRAS da UFRJ, Nathalia Cardoso (2019), diz da existência da “docilização da experiência estética”, o que vai de encontro ao trabalho de diagnose que descrevi no capítulo II desta dissertação e dos “leitores que suportam mal ter

rédeas no pescoço” (ROUXEL, 2012). Para romper com a lógica capitalista que considera a escola pública como formação de mão de obra barata, precisamos da constante reconstrução de uma escola emancipadora, sob a perspectiva decolonial e que vise o desenvolvimento integral dos seres humanos que nela interagem. Uma educação que possibilite o acesso aos bens culturais e de consumo em igualdade.

Nesse sentido, olhar a leitura de literatura como emancipação do pensamento dada sua potência humanizadora é o avesso da ideia de docilização ou salvação proposta pelos documentos oficiais. O conceito de humanização de Antonio Candido, em “O direito à literatura”, se afasta das propostas de práticas leitura de fruição (de caráter neoliberal motivacional e apaziguadora) que encontramos no “campo artístico literário” da BNCC.

É papel importante da escola, como espaço de produção e circulação do saber aos poucos, avançar para interpretações mais sofisticadas. A educação literária é muito mais que a leitura e a formação de leitores, isso é pouco. Na aula de Linguagens também cabe pensar as práticas que perpassam o fazer literário, o sistema de valores, a publicação e o suporte dos textos, por exemplo. O que não está dissociado do racismo estrutural presente na nossa sociedade. Professor e alunos podem e precisam se apropriar não só do texto como daquilo que de mais avançado foi produzido sobre esses textos.

Na aula de literatura, textos como o de Eliana Alves Cruz convocam os leitores para a observação das disputas (internas e externas) do fazer literário, “uma educação literária efetiva precisa ao menos dimensionar para os sujeitos essa complexidade” (DALVI, 2018, p.15). Do mesmo modo que convocam também a leitura daquela Crônica de Fernando Sabino (realizada com a turma quando no 8º ano), ou a leitura dos clássicos de Monteiro Lobato (considerando a divulgação de sua conduta racista). A escola pode ser cenário de disputas discursivas.

Polarização que deve observada com critério é a da censura de livros, sejam eles assumidamente de um lado ético/político ou de outro. Ao admitirmos a censura ao Monteiro Lobato, por exemplo, incorremos na censura da literatura negra brasileira, sendo alvos daquilo que lançamos como proposta. O trabalho do professor é justamente o de fazer a curadoria dos livros e mediar as leituras. Ana Crelia Dias diz, acerca da importância do trabalho especializado do professor de estudos literários,

as formas de pressão sobre o fazer literário e a circulação dos textos, disfarçadas de tutela da infância e de auxílio ao professor, avançaram mesmo em contextos progressistas. A tensão entre a necessária representatividade e os lastros conservadores em textos antigos dispensou a mediação dos professores e partiu para exclusão de obras. (2020, p. 54)

Isso acarreta a desvalorização da figura do professor. É função do professor, com recursos, leitura e formação, mediar a leitura das obras. O professor de literatura precisa ter repertório e estar em constante contato com as discussões que envolvem o campo literário para atuar diante dos textos, diante dos alunos e diante do contexto social da escola, viva e pulsante de conhecimentos que são experienciados, questionados, apreendidos, reformulados e, inclusive, formulados (ainda que imaturamente).

7.2.3. Alternativa pela terceira cabaça

Este trabalho se moveu no cruzamento entre os estudos de Literatura e os de Educação. Um percurso simbolicamente repleto de ruas, vielas e travessas, sob as formas dos conhecimentos estéticos, filosóficos, sociológicos, religiosos, políticos e populares. Iniciar e finalizar uma pesquisa, sob a malandragem de Exu, é topar o jogo e gingar por entre todas as possibilidades, se permitindo concordar e também ser oposição a elas, evitando dicotomias simples e encarando cada uma em suas complexidades dialéticas. Para tanto tentei misturar, como numa terceira cabaça, os argumentos teóricos e as experiências práticas.

O ponto de cruzo entre as diversas maneiras de olhar a escola e a aula de literatura possibilita a despolarização, abre oportunidade para novas facetas e quebra paradigmas. Na minha escola, é necessário ler o texto literário e é necessário realizar avaliações em massa e acertar o maior número de questões para ocupar vagas que possibilitem mobilidade social e possibilitem, também, levar outras perspectivas para espaços enraizados. Na aula de literatura é necessário abordar os aspectos estéticos e também os históricos e os ideológicos. Não proponho, contudo, radicalizar as necessidades, como se tivesse de se escolher, por exemplo, entre “ter aula” ou “ler um livro”.

De modo que também este não foi nem um trabalho de pesquisa sobre educação, nem sobre literatura, nem sobre política e democracia, nem sobre mitologias africanas e sabedorias afrodiáspóricas, mas tudo isso ao mesmo tempo. A tentativa era não tomar partido de uma ou outra dicotomia. O que não significava ficar em cima do muro, que poderia inclusive ser bastante restritivo. A adoção de apenas uma perspectiva limitaria o trabalho que, em sua essência, comportaria várias verdades.

Diante do embaraço de como formar um leitor, cabe aos pesquisadores do ensino de literatura “mirar mais longe do que temos feito” para “defrontar o sujeito com a complexidade (cultural, social, histórica, econômica...) das práticas atinentes ao literário (DALVI, 2018, p.14).

Desta forma o próprio sujeito leitor passa a entender que literatura não se reduz à escrita e à leitura de obras: há toda uma intrincada e sedutora teia de trabalho, filiação, valoração e escolhas que, se não vem à tona, fica esquecida, e não mobiliza e engaja os sujeitos que têm diferentes interesses, perfis, modos-se-ser no mundo” (*ibidem*, p. 14).

O conhecimento teórico está a serviço do texto literário e não o contrário. O mediador de leitura (no caso da escola sob a figura do professor) sem trânsito pelas múltiplas esferas da atividade humana tocadas pela literatura não poderá orientar adequadamente o processo de educação literária de sujeitos menos experientes. A metodologia de ensino que proponho é justamente a formação de um professor que seja leitor experiente e que tenha repertório para reconhecer, apreciar e potencializar os achados das obras. O que se torna possível a partir do contato deste professor com a teoria, que precisa ser ampla e profundo o suficiente. Assim as teorias emergirão na sala de aula, motivadas pelas situações que o próprio texto literário evoque nos alunos. A professora Ana Crelia Dias nos lembra que

o ideal de uma relação dialética entre uma teoria vinda da pesquisa e um saber prático, nascido da vivência e da reflexão sobre ela; o de uma síntese entre uso de instrumentos legítimos legados pela cultura humana (que inclui a ciência) e a recriação particular deles por cada indivíduo (profissional, aluno) está longe de ser novidade. Paulo Freire já escrevia em suas Cartas a quem ousa ensinar, originalmente de 1993: “Recusando qualquer interpretação mecanicista da História, recuso igualmente a idealista. A primeira reduz a consciência à pura cópia das estruturas materiais da sociedade; a segunda submete tudo ao todo-poderosismo da consciência. Minha posição é outra. Entendo que estas relações entre consciência e mundo são dialéticas. (1997, p. 26)”. Se o ideal é, na verdade, antigo, sua concretização é um processo que vimos construindo, com êxitos aqui e ali, como o programa do qual tratamos e que precisam se avolumar (DIAS, 2019, p. 143).

Juntar conclusões numa só cabaça corresponde a tentativa de assegurar uma formação pedagógica para a educação literária sem prescindir da formação pela literatura e considerando a complexidade de sua existência nas sociedades. Se a literatura é sistema no qual se que organizam características internas (língua, temas, imagens) e certos elementos de natureza social e psíquica, as estratégias de leitura precisariam compreender as utilizadas por Antônio Candido. Dos capítulos introdutórios de *Formação da literatura brasileira (momentos decisivos)* (2017), depreendem-se atitudes requeridas para que um leitor possa compreender, interpretar e explicar o texto.

A aula de literatura nos anos finais do ensino fundamental não se propõe a formar críticos literários, mas pode oferecer aos alunos experiências que contribuam tanto na formação

leitora quanto na formação da pessoa. Considerando que esta pessoa está inserida na realidade social, ela pode ler o mundo de forma crítica, partindo de sua sensibilidade diante da experimentação de “certos estados de prazer, tristeza, constatação, serenidade, reprovação, simples interesse”, no esforço de manifestá-los usando sua intuição para analisar, comparar e avaliar o todo. Com isso, a leitura de literatura na escola procura sobretudo interpretar saberes cada vez mais sofisticados. Decerto que não uma interpretação leviana e superficial, mas aquela que considera a obra em suas potencialidades sem reduzi-la a fatores elementares. Para Candido (2017, p. 29), a expressividade estabelece comunicação entre autores e leitores e sem ela “a arte não passa de experimentação de recursos técnicos”.

E para que o professor possa executar esse trabalho de forma adequada o investimento em políticas públicas é imprescindível. A culpabilização de professores em esfera privada ou a expectativa de que os professores se destaquem em pesquisas individuais correspondem aos interesses dos que estão por trás dos recentes documentos oficiais. Programas como o PROFLETRAS oferecem a possibilidade de inserir nas discussões acadêmicas as pesquisas feita a partir das ações na escola. E neste caso, assemelho o PROFLETRAS às cotas de vagas para Colégios Técnicos sobre as quais falo no subcapítulo “Dobra no sistema: processos seletivos e cotas raciais” desta dissertação. Ocupados por pretos e pobres, esses programas não só oferecem oportunidades para a correção das desigualdades como transformam-se em espaços de disputa de narrativas. Assim, a luta por políticas públicas se torna possível quando ocupamos lugares de privilégio e podemos falar a partir dos problemas enfrentados pelos nossos.

8. O FIM QUE É COMEÇO

Considerando que este trabalho não principia ou acaba nenhuma discussão, não apresentei proposta de ensino de literatura como caminho pré-determinado ou sequência didática para a leitura de algum texto. Assumo nesta dissertação minha incapacidade de desenvolver qualquer atividade de leitura com meus alunos durante a pandemia que pudesse ser considerada plenamente satisfatória (apesar de algumas tentativas). Não foi possível atingir a todos os alunos, como deveria ser a educação pública. No entanto, quem busca por pesquisa em estudos literários que alie teoria e prática no contexto da educação pública e periférica, talvez encontre por aqui algumas brechas para refletir um pouco mais acerca da desigualdade social que atinge a escola, a educação literária, a formação de professores; e se ergue pelo racismo e dele se alimenta.

O uso de tecnologias na educação e sua influência (ou não) na leitura dos alunos vem sendo pauta de muitas discussões. Mas diante da pandemia do novo coronavírus, pouco adianta investir em formações e plataformas digitais, discutir o ensino híbrido e pensar aulas cada vez mais interativas e dinâmicas, quando se trata do Ensino de Literatura no contexto da escola pública de periferia. Se a biblioteca pública e o transporte público, o saneamento básico e a proteção da vida não chegam à periferia, existia conexão suficiente de internet? É necessário, paralelamente ao trabalho e pesquisa em ensino de literatura na educação básica, repensar sobre políticas públicas de acesso à e permanência na escola, que visem o combate às desigualdades sociais. A escola pública da periferia, mais especificamente a minha escola, é atacada por várias faces do racismo estrutural. E uma dessas faces é negar, à comunidade escolar, o direito à literatura como bem cultural.

O desfecho deste trabalho de pesquisa não é um fim, mas um retorno no qual todos os caminhos levam ao mesmo lugar. A origem. A gira. Olhar para trás. Olhar para o que Candido diz: “o que somos é feito do que fomos”. Ficou ainda mais claro com a pandemia a urgência para um projeto educacional efetivo de acordo com as demandas do século XXI, dentre elas as políticas públicas de inclusão digital e de facilidade para aquisição não só de recursos digitais como de livros. Urgentes são também a ampliação das políticas de acesso e das de permanência de pessoas pretas, pessoas com necessidades de atendimento especial, pobres, mulheres, LGBTQI+ nas universidades públicas. E que estas Universidades precisam receber recursos governamentais.

Não se pode perder de vista, portanto, a constante defesa do ensino público, democrático, laico, gratuito, de qualidade e, prioritariamente, presencial. Afinal, o ensino virtual à distância não substitui o trabalho específico das aulas presenciais. Olhar de novo para *Na sala de aula* me fez perceber que cada texto requer um tratamento adequado à sua natureza e que o leitor deve usar os dados de que dispõe e sejam úteis. Para isso é necessário tempo, dedicação à leitura e o contato físico e presencial da sala de aula:

o tipo de trabalho apresentado aqui se ajusta melhor à sala de aula, onde tudo ganha mais clareza devido nos recursos do gesto e da palavra falada, com o auxílio do fiel quadro-negro e seu giz de cor. Reduzidas à escrita, as análises perdem força; mas creio que ainda assim podem valer como registro dum tipo de ensino, e eventual ponto de apoio para professores e estudantes. (CANDIDO, p. 6)

O texto original deve ser lido integralmente, ou como Candido diz “infatigavelmente”, já que “A multiplicação das leituras suscita intuições, que são o combustível neste ofício” (*ibidem*, p. 6).

De fato, ler *O crime do Cais do Valongo* requer mais que seguir as pistas investigativas que conduzirão ao culpado pela morte de Senhor Bernardo. Vai além de compreender e interpretar os muitos provérbios, como em “todo senhor é escravo”, e belíssimas expressões como “enquanto Roza mergulhava em suas panelas, Mariano saía do mundo flutuando em seus tecidos”. Não é só destrinchar cada objeto simbólico guardado no baú da Muana. Ou interpretar as ironias de Nuno. Compreender este livro carece mais que conhecer a mitologia Iorubá, Daomé ou compreender os ritos sagrados das religiões de matrizes africanas cultuados no Brasil e reconhecer o imaginário da cultura afro-brasileira na produção literária. Ler todas essas páginas é mais também que se inserir no movimento afirmativo da escrita literária negra, disputar espaços de privilégio ou participar dos debates atuais sobre racismo e desigualdade social. Também é mais que comparar este livro com outros de autoria negra. E vai além de estabelecer ligações e relações com outras obras artísticas e fatos historicamente marcantes. Antes é conjugar todas essas estratégias de leitura e muitas outras, as quais não listei ou com as quais não me deparei.

Olhar para trás, num trabalho de literatura e educação, é não ignorar as estratégias de leitura propostas pelos recentes documentos oficiais, nem negar (ou validar como únicas) as algumas propostas para ensino de literatura. Olhar para trás também é colaborar com a manutenção dos direitos individuais e coletivos da sociedade. Dentre eles, as políticas públicas

de acesso à literatura, que precisam compor o debate sobre a escola, considerando o universo literário produzido e protagonizado por pessoas pretas.

Olhar para trás é recordar a participante do Programa de Mestrado Profissional, ex-aluna de escola pública, neta de cozinheira preta e primeira pessoa da família a ingressar na vida acadêmica, que nesta pesquisa tenta colaborar para o debate acerca do cenário atual de escancaramento do racismo e das desigualdades sociais sob o ponto de vista da educação literária. Finalizo esse movimento com a nota introdutória de Eliana Alves Cruz em *Água de barrela*:

Não queremos mais aquilo que embranquece a negra maneira de ser
Não queremos mais o lento e constante apagamento da cor de terra molhada,
suada, encantada...
Queremos os remendos dos panos, nas tramas dos anos
Sofridos, amados...
E acima de tudo,
Apaixonadamente vividos

Foi nesse sentido que propus a temática da Fórmula Damiana como metáfora para finalizar este trabalho de dissertação. No fim, poder olhar para o começo e ver o que pode ser moldado e assim manter a roda a girar: “Nós, os que estamos prosseguindo o caminho deixado por eles, também enfrentamos o desafio de, ainda no século XXI, trabalhar para apagar as linhas divisórias que por tantos séculos nos deixaram à parte do banquete principal do país” (2018, p.304). E diante do alargamento das desigualdades que se estruturam no racismo e avançam com a pandemia, ainda mais trabalhar para que não retrocedamos, atendendo aos caprichos de uma “nobreza desbotada”.

“O fim que é começo”, título do primeiro capítulo de *O crime do Cais do Valongo* e título do último capítulo desta dissertação, teve a intenção de girar a leitura em direção ao primeiro capítulo, no qual se atravessam teoria e prática, escola e texto literário, no presente movimento de andar em frente e olhar o passado que compõem o fazer pedagógico. Espero com isso não confundir aqueles que chegaram até aqui, mas demonstrar que educação e literatura fazem parte de um mundo em constante trânsito de retornos e continuidades.

Será preciso olhar o passado, metaforicamente guardado no baú de Muana, para respondermos à pergunta feita por Nuno no último capítulo de *O crime do Cais do Valongo*: “É possível sepultar para sempre um passado tão tenebroso?”. Nuno testemunhou a chegada naquele píer de “Milhares de homens, mulheres, crianças. Nosso delito a ser purgado é contra os miúdos, contra a infância. Como pesa meu Deus esse baú da Muana!”. Ele conclui as investigações dizendo “este sim foi o verdadeiro crime do cais do Valongo. Levarão algumas eras para que seja pago”. Se o corpo insepulto está fadado a vagar, a leitura memorial, a revisão

bibliográfica e a literatura, colaboram para que os povos nunca se esqueçam. Olhar para trás, na nossa tarefa de não esquecer, é reconhecer o memorial do Cais do Valongo, toda a história negra construída na fresta e contar nossas histórias aos que vierem depois de nós. Me emociono sempre que leio o recado deixado por Eliana Alves Cruz na dedicatória do meu exemplar do livro: “sigamos juntas na tarefa de não deixar que se repita *O crime do Cais do Valongo*”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Irande. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005
- BARTHES, Roland. Aula. Trad.: L. Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2013.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pede/ldb.pdf> Acessado em Agosto de 2019.
- _____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 20 de dezembro de 2017. Disponível em: <http:// basenacioanlcomum.mec.gov.br/a-base> Acessado em Agosto de 2019.
- _____. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992>. Acessado em Agosto de 2019.
- _____. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura afro-brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>. Acessado em Agosto de 2019.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais/ Ensino Fundamental. Brasília: MEC. 1997
- BAJOUR, Cecília. *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. Trad. Alexandre Morales. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____ *Estética da criação verbal*. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. 4ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- CANDIDO, Antonio. De cortiço a cortiço. In: *O discurso e a cidade*. 3ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre azul, 2004.
- _____. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. 4. ed. São Paulo: Martins, 1971. 1 v.
- _____. O direito à literatura. In: *Vários Escritos*. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011.

- _____. *Na sala de aula*.
- CARVALHO, Bruno. *Cidade Porosa: dois séculos de história cultural do Rio de Janeiro*. Trad. Daniel Estill. 1ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2019.
- CRUZ, Eliana Alves. *O crime do Cais do Valongo*. Rio de Janeiro: Malê, 2018.
- _____. *Água de barrela*. Rio de Janeiro: Malê, 2018.
- DALCASTAGNÈ, Regina. *Literatura brasileira contemporânea: um território contestado*. Vinhedo: Editora Belo Horizonte, 2012.
- _____, Regina. Nas tripas do cão: a escrita como espaço de resistência. *Revista Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, Brasília, v. 29, p. 55-66, jan./jul. 2007. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/estudos/issue/view/264>>. Acessado em Maio 2020.
- DALVI, Maria Amelia, REZENDE, Neide Luzia. de, JOVER-FALEIROS, Rita, orgs. *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.
- DALVI, Maria Amelia. *Democracia e pobreza em pesquisas brasileiras sobre educação literária*. *Revista Graphos*, vol. 22, nº 2, 2020. Disponível em: <https://literaturaeeducacao.ufes.br/sites/grupoliteraturaeeducacao.ufes.br/files/field/anelxo/2020_democracia_e_pobreza_em_pesquisas_brasileiras_sobre_educacao_literaria.pdf>. Acessado em Janeiro de 2021.
- _____. Formação de leitores e educação literária: uma base que desaba. *Voz da Literatura*, n. 7, nov. 2018, p. 13-17. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1x0BXFhpDWaiQGlyQ4plzV0N6iYu5sHmc/view>. Acessado em Outubro de 2020.
- _____. Criatividade na BNCC e em pesquisas atinentes à educação literária: indagações e desvelamentos. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, vol. 15, nº 2, p. 283-300, maio/ago 2019. Disponível em <https://literaturaeeducacao.ufes.br/sites/grupoliteraturaeeducacao.ufes.br/files/field/anelxo/2019_artigo_criatividade_na_bncc_e_em_pesquisas_atinentes_a_educacao_literaria.pdf>. Acessado em Dezembro de 2020.
- DAVIS, Angela. *Estarão as prisões obsoletas?*. Trad. Marina Vargas. 1ª ed. Rio de Janeiro: Difel, 2018.
- DE SOUZA, Roberto Acízelo. *Crítica literária: seu percurso e seu papel na atualidade*. Floema: Caderno de Teoria e História Literária, [S. l.], n. 8, 2017. Disponível em:

<https://periodicos2.uesb.br/index.php/floema/article/view/1803>. Acessado em: 2 dez. 2020.

DIAS, Ana Crelia e SOUZA, Raquel Cristina de Suza e. *A leitura literária no segundo segmento do ensino fundamental: a identidade do professor em questão*. Terra roxa e outras terras – Revista de Estudos Literários. Vol. 31. 2016. Disponível em <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/terraroxa/article/view/27155>>. Acessado em Setembro de 2019.

DIAS, Ana Crelia e MAUES. Fernando. *Literatura no PROFLETRAS: caminho de formações mútuas*. Revista A cor das Letras. Feira de Santana, v. 20, nº. 2, p.123-144, outubro-dezembro de 2019. Disponível em <<http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasleytras/article/view/4921>> Acessado em Outubro de 2020.

DIAS, Ana Crelia. É proibido proibir? Vetos à literatura em tempos conservadores. Revista Graphos, v. 22, n. 2, p. 47-66, 15 out. 2020. Disponível em <<https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/graphos/article/view/52869>>. Acessado em Dezembro de 2020.

ECO, Umberto. *Sobre a literatura — Livro vira-vira*. 1. Rio de Janeiro: BestBolso, 2011.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 14. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. (Coleção Leitura).

_____. *Política e educação: ensaios*. São Paulo: Cortez, 1992.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *As tramas do texto*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

Material Didático Carioca 8º ano: Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Prefeitura do Rio de Janeiro. 1º semestre/2019, pp. 70-74.

NOGUERA, Renato. *Afrocentricidade e Educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado*. Revista África de Africanidades, Rio de Janeiro, ano 3, n. 11, nov. 2010.

Disponível em < https://africaeaficanidades.net/documentos/01112010_02.pdf>.

Acessado em Outubro de 2020.

_____. *O Ensino de Filosofia e a Lei 10.639*. Rio de Janeiro: CEAP, 2011.

_____. *Denegrindo a Educação: Um Ensaio Filosófico Para uma Pedagogia da Pluriversalidade*. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação, CidadeRio de Janeiro, n. 93 18, p. 62-73, mai-out 2012. Disponível em <<file:///C:/Users/apnat/Downloads/4523-Texto%20do%20artigo-8067-1-10-20171004.pdf>>. Acessado em Outubro de 2020.

NOVA ESCOLA. *Não existe uma lista de livros imprescindíveis*. Disponível em <<https://novaescola.org.br/conteudo/937/joel-rufino-dos-santos-nao-existe-uma-lista-de-livros-imprescindiveis>> Acessado em Setembro de 2019.

PETIT, Michele. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. Trad. de L'art de lire. São Paulo: Editora 34, 2010.

REZENDE, Neide Luzia. *Da análise técnica à leitura literária: abordagens da literatura na escola*. Revista *Graphos*, v. 22, n. 2, p. 12-26, 15 out. 2020. Disponível em <<https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/graphos/article/view/53319>>. Acessado em Dezembro de 2020.

ROCHA, Nathalia Seabra Cardoso. *Experiências de educação literária na escola de educação básica Dos lugares acostumados à produção de desejo: literatura como exercício estético da existência*. Rio de Janeiro, 2019.

ROUXEL, Annie. *Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor?* Trad. Neide Luzia de Rezende e Gabriela Rodella de Oliveira. Cad. Pesq. São Paulo, v. 42, n. 145, p. 272-283, Abril 2012. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/15.pdf>> Acessado em Março de 2021.

SANTOS, Joel Rufino. dos. *Saber do negro*. Rio de Janeiro: Pallas, 2015.

_____. *Quem ama literatura não estuda literatura: ensaios indisciplinados*. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

SIMAS, Luiz Antonio e RUFINO, Luiz. *Fogo no mato: a ciência encantada das macumbas*. 1. Ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-ação*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Trad. de Caio Meira. 6.ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

_____. *Introdução à literatura fantástica*. Tradução de Maria Clara Correa Castello. 3.ed.
São Paulo: Perspectiva, 2007.

VENTURA, Zuenir. *Cidade partida*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

ANEXO 1³⁵

A caminho de casa, entro num botequim da Gávea para tomar um café junto ao balcão. Na realidade estou adiando o momento de escrever. A perspectiva me assusta. Gostaria de estar inspirado, de coroar com êxito mais um ano nesta busca do pitoresco ou do irrisório no cotidiano de cada um. Eu pretendia apenas recolher da vida diária algo de seu disperso conteúdo humano, fruto da convivência, que a faz mais digna de ser vivida. Visava ao circunstancial, ao episódico. Nesta perseguição do accidental, quer num flagrante de esquina, quer nas palavras de uma criança ou num acidente doméstico, torno-me simples espectador e perco a noção do essencial. Sem mais nada para contar, curvo a cabeça e tomo meu café, enquanto o verso do poeta se repete na lembrança: “assim eu queria o meu último poema”. Não sou poeta e estou sem assunto. Lanço então um último olhar fora de mim, onde vivem os assuntos que merecem uma crônica.

Ao fundo do botequim um casal de pretos acaba de sentar-se, numa das últimas mesas de mármore ao longo da parede de espelhos. A compostura da humildade, na contenção de gestos e palavras, deixa-se acrescentar pela presença de uma negrinha de seus três anos, laço na cabeça, toda arrumadinha no vestido pobre, que se instalou também à mesa: mal ousa balançar as perninhas curtas ou correr os olhos grandes de curiosidade ao redor. Três seres esquivos que compõem em torno à mesa a instituição tradicional da família, célula da sociedade. Vejo, porém, que se preparam para algo mais que matar a fome.

Passo a observá-los. O pai, depois de contar o dinheiro que discretamente retirou do bolso, aborda o garçom, inclinando-se para trás na cadeira, e aponta no balcão um pedaço de bolo sob a redoma. A mãe limita-se a ficar olhando imóvel, vagamente ansiosa, como se aguardasse a aprovação do garçom. Este ouve, concentrado, o pedido do homem e depois se afasta para atendê-lo. A mulher suspira, olhando para os lados, a reassegurar-se da naturalidade de sua presença ali. A meu lado o garçom encaminha a ordem do freguês. O homem atrás do balcão apanha a porção do bolo com a mão, larga-o no pratinho – um bolo simples, amarelo-escuro, apenas uma pequena fatia triangular.

A negrinha, contida na sua expectativa, olha a garrafa de Coca-Cola e o pratinho que o garçom deixou à sua frente. Por que não começa a comer? Vejo que os três, pai, mãe e filha, obedecem em torno à mesa um discreto ritual. A mãe remexe na bolsa de plástico preto e

³⁵ SABINO, Fernando. Para gostar de ler. São Paulo: Ática, 1979 – 1980. Disponível em <<https://cronicabrasileira.org.br/cronicas/13529/a-ultima-cronica>> Acessado em Março de 2021.

brilhante, retira qualquer coisa. O pai se mune de uma caixa de fósforos, e espera. A filha aguarda também, atenta como um animalzinho. Ninguém mais os observa além de mim.

São três velinhas brancas, minúsculas, que a mãe espeta caprichosamente na fatia do bolo. E enquanto ela serve a Coca-Cola, o pai risca o fósforo e acende as velas. Como a um gesto ensaiado, a menininha repousa o queixo no mármore e sopra com força, apagando as chamas. Imediatamente põe-se a bater palmas, muito compenetrada, cantando num balbucio, a que os pais se juntam, discretos: “Parabéns pra você, parabéns pra você...”

Depois a mãe recolhe as velas, torna a guardá-las na bolsa. A negrinha agarra finalmente o bolo com as duas mãos sôfregas e põe-se a comê-lo. A mulher está olhando para ela com ternura – ajeita-lhe a fitinha no cabelo crespo, limpa o farelo de bolo que lhe cai ao colo. O pai corre os olhos pelo botequim, satisfeito, como a se convencer intimamente do sucesso da celebração. Dá comigo de súbito, a observá-lo, nossos olhos se encontram, ele se perturba, constrangido – vacila, ameaça abaixar a cabeça, mas acaba sustentando o olhar e enfim se abre num sorriso.

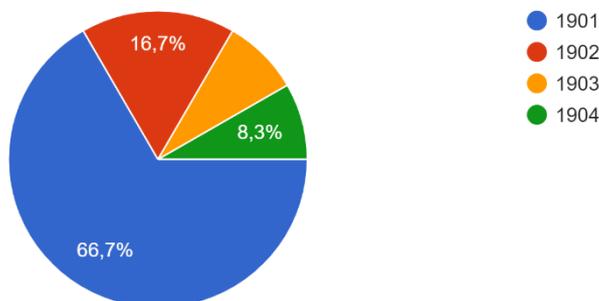
Assim eu queria minha última crônica: que fosse pura como esse sorriso.”

ANEXO 2³⁶

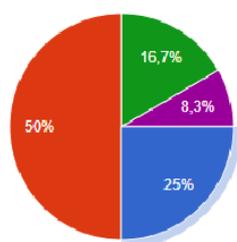
E. M. (10.19.079) Emilinha Borba – Hábitos de leitura

Queridas alunas e queridos alunos, esperamos que estejam e permaneçam bem. Este formulário é parte da pesquisa sobre Ensino Remoto, agora especificamente sobre Hábitos de leitura durante este período de restrição do convívio social. Responda com cuidado e responsabilidade, sua contribuição verdadeira nos ajudará a pensar estratégias para uma educação de qualidade.

Turma:
12 respostas



Que tipo de leitor você é?
12 respostas



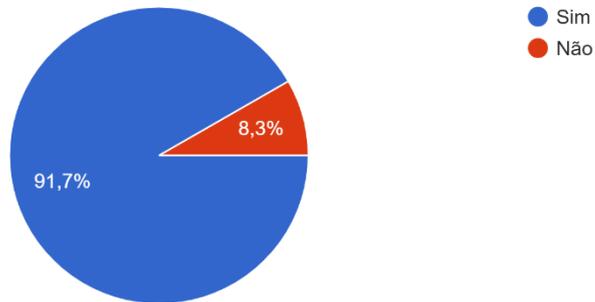
Que tipo de leitor você é? *

- Leio só na escola quando preciso fazer as atividades
- Gosto de ler, mas leio apenas os textos obrigatórios da escola
- Gosto de ler e costumo ler todos os textos dos meus materias da escola, mesmo não sendo obrigatório
- Adoro ler, mas tenho poucos livros e revistas. Leio o que a escola oferece.
- Adoro ler e sempre tento comprar livros e revistas ou pego emprestado, na escola ou com amigos e familiares
- Eu não gosto de ler, nem para fazer as atividades

³⁶ Disponível em <<https://forms.gle/tqEnbpHmB83NNpSo7>> Acessado em Março de 2021.

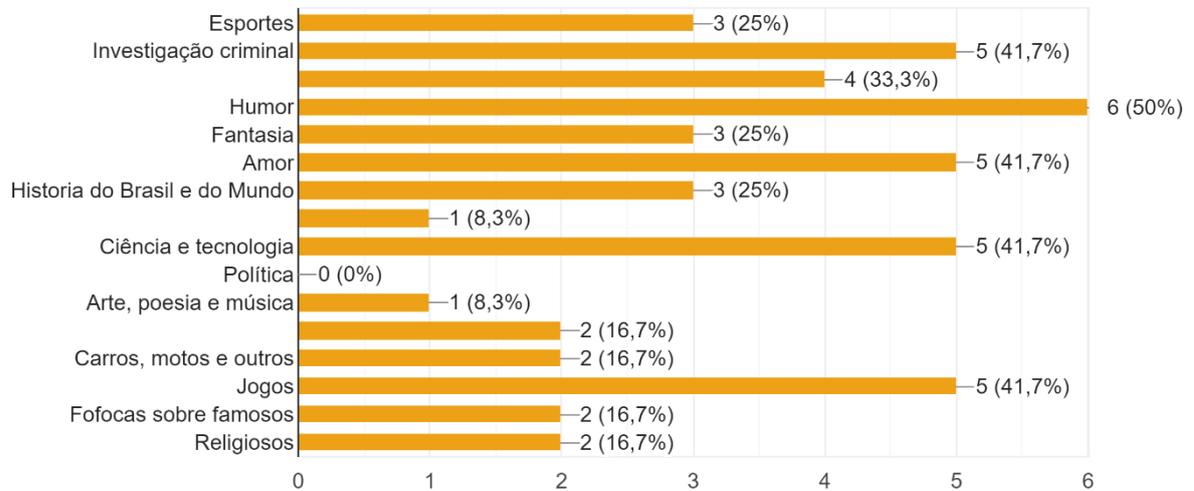
Você consegue baixar arquivos em formato .pdf pelo celular ou computador para estudar?

12 respostas



Quais assuntos mais te interessam para ler?

12 respostas



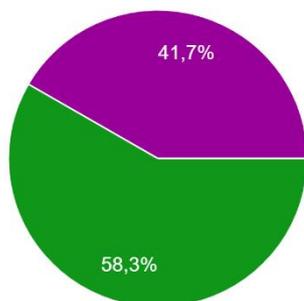
Quais são as suas preferências sobre leitura?

12 respostas



Na sua casa tem impressora?

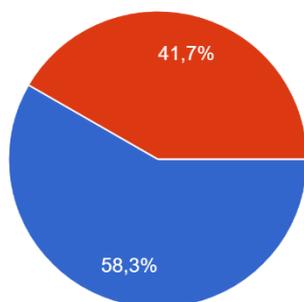
12 respostas



- Sim, mas não posso usar
- Sim, mas só posso usar às vezes
- Sim e posso imprimir tudo o que eu precisar
- Não, mas consigo imprimir em outros locais
- Não tenho como imprimir nenhum material

Como é o ambiente no qual você tem estudado nesse período sem aulas presenciais?

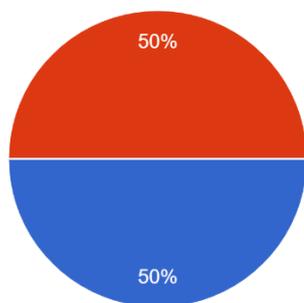
12 respostas



- Barulho na rua ou em casa, não tenho um espaço organizado para estudar
- Eu tenho um espaço silencioso para me concentrar e meus materiais estão organizados

Você percebeu alguma dificuldade da sua família com a alimentação nesse período sem aulas presenciais?

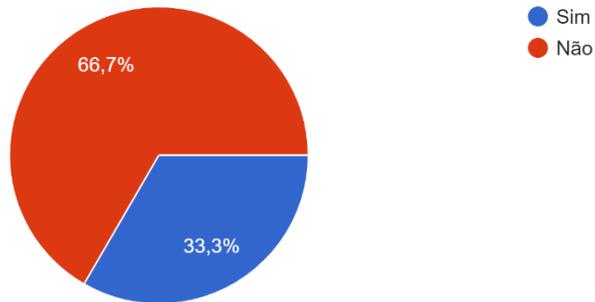
12 respostas



- Sim
- Não

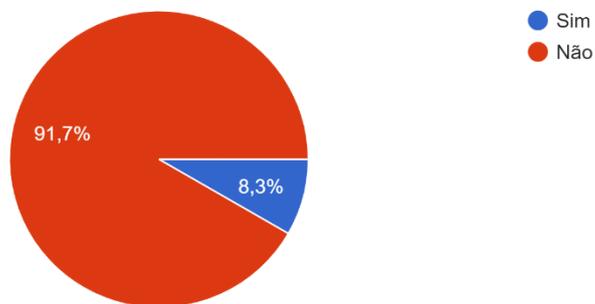
Você ou alguém da sua família passou por dificuldades em hospitais ou postos de saúde nesse período sem aulas presenciais?

12 respostas



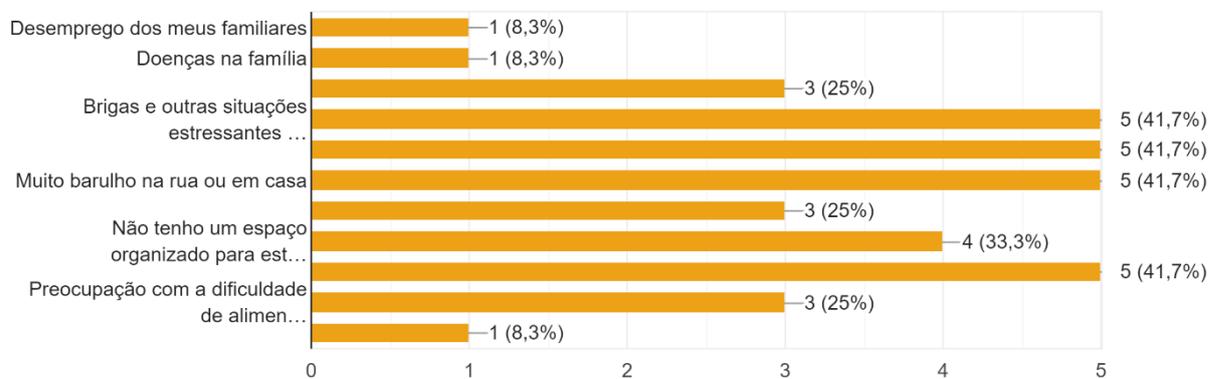
Você precisou mudar de casa nesse período sem aulas presenciais?

12 respostas



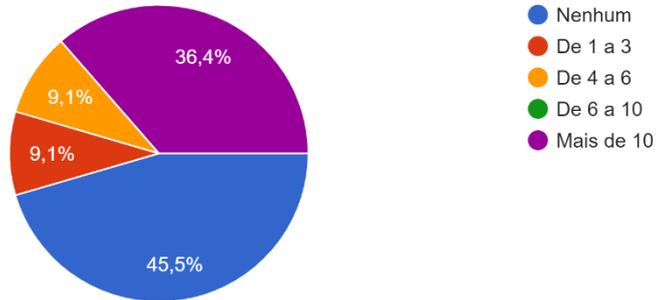
Quais dos problemas abaixo você acha que têm atrapalhado sua vontade de estudar?

12 respostas



Tirando o material escolar e religioso, quantos livros impressos você tem em casa?

11 respostas



Se você marcou que tem mais de um livro, escreva o título de um ou mais que você já tenha lido.

6 respostas

- Tenho gibi da turma da Mônica
- elevador 16
- Mil léguas submarinas
- Para todos os garotos que já amei, o medalhão perdido, fofocas do acampamento.
- Não tenho nenhum
- O diária de Anne Frank

Quais são as suas sugestões para que as aulas de Leitura e Literatura tenham mais qualidade?

8 respostas

- Q todos se concentre
- Não tenho oque reforçar, as aulas de leitura são otimas
- aulas mais dinâmicas, mais engraçadas
- Livros com mais emoção e mais tempo de aula porque realmente gosto de leitura.
- Voltar a aula presencial
- grupos de leitura
- Não tenho nenhuma sugestão!
- Todos lendo juntos