

A escrita de Eliana Alves Cruz contra a onda do silenciamento: uma proposta didática

Eliana Alves Cruz's writing against the silencing trending: a didactic approach

Carlos Henrique Fonseca

Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ)

c.henrique.sf@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8127-4999>

Adriana Cristina Lopes Gonçalves Mallmann

Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (UERJ)

adrianagoncalves.uerj@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0324-3289>

RESUMO

O presente artigo apresenta uma proposta pedagógica de leitura e discussão do romance *O crime do Cais do Valongo*, de Eliana Alves Cruz, como ferramenta pedagógica em turmas do 2º ano do Ensino Médio, com o objetivo de estimular reflexões críticas sobre memória, racismo e diáspora africana. Fundamentado nos princípios da Lei 10.639/03 e partindo da discussão que tem como cerne a memória, o estudo propõe uma abordagem interdisciplinar que relaciona literatura, história e geografia, promovendo a valorização de narrativas silenciadas pela historiografia colonialista. A metodologia adotada nesta proposta incluiu atividades como rodas de leitura, produção de textos criativos e uma saída de campo pela região do Cais do Valongo, explorando a memória histórica de espaços relacionados à escravidão no Rio de Janeiro.

Palavras-chave: memória cultural; literatura de autoria negra; formação do leitor; protagonismo estudantil; interdisciplinaridade.

ABSTRACT

This article presents a pedagogical proposal for reading and discussing the novel *O crime do Cais do Valongo*, written by Eliana Alves Cruz, as a pedagogical tool in 2nd year high school classes, with the aim of stimulating critical reflections on memory, racism and diaspora African. Based on the principles of 10.639/03 law and starting from the discussion that has memory at its core, the study proposes an interdisciplinary approach that relates literature, history and geography, promoting the appreciation of narratives silenced by colonialist historiography. The methodology adopted in this proposal included activities such as reading circles, production of creative texts and a field trip through the Cais do Valongo region, exploring the historical memory of spaces related to slavery in Rio de Janeiro.

Keywords: cultural memory; literature by black authors; reader training; student protagonism; interdisciplinarity.

INTRODUÇÃO

Começamos por dizer que a temática de nosso artigo tem um lugar bem definido: o chão da sala de aula na Educação Básica, seguindo um trabalho feito com o 2º ano do Ensino Médio a partir da leitura de *O crime do Cais do Valongo* (2018), de Eliana Alves Cruz. Potente romance, somos atravessados pela teia narrativa – tal como o gesto de Mariano, um dos personagens escravizados – que, com forte referência histórica (manifestada por meio da pilhagem de notícias de periódicos das primeiras décadas do século XIX e por ter mote o factual assassinato de um homem chamado Bernardo Lourenço Viana em 1809, por exemplo) e dialogando com a estrutura de um romance policial, apresenta uma memória que, por muitas vezes, foi silenciada: a dos escravizados, aqueles que marcaram a geografia do Rio de Janeiro não somente pela condição à qual foram violentamente impostos, mas também por conta de rasurarem a lógica colonialista ao fazer desse espaço o lugar de seus costumes e tradições. Inclusive, um dos principais narradores do romance, Nuno, traz a importante reflexão sobre a memória inscrita – e escrita, pelo gesto de Eliana Alves Cruz – naquele espaço:

Eu não conseguia ver a nova plataforma que surgia, com suas pedras polidas, regulares e meticulosamente montadas. O piso que consideravam digno para uma rainha apoiar seus delicados pés. Totalmente diferente daquele de pedras redondas e irregulares, que ia ficando soterrado. É possível sepultar para sempre passado tão tenebroso? Eu não enxergava o cais onde cedo ou tarde tocaria alguma garota assustada vinda de longe, com um séquito de mucamas, lacaios, ministros... Uma garota europeia de tez alva e translúcida, muito provavelmente de sombrinhas para que o sol dos trópicos não maculasse sua clara e sedosa pele. Eu via apenas aquele píer de pedras “pés de moleque” onde tantas vezes testemunhei a chegada dos milhares que vinham de muito longo e ali desciam, desfilando excrementos, feridas e solidão debaixo do nosso inclemente astro rei. Nunca deixei de admirar e – por que não? – invejar incontáveis homens e mulheres que conseguiam demonstrar certo garbo e altivez, mesmo em tão deploráveis condições. E eu, nascido livre, com minha tez negra clara, lembrando apenas de meu pai português e raramente de minha mãe... E eu, tão miseravelmente pequeno perto deles, pois eram em sua maioria todos tão jovens... tão jovens... Este sim foi o verdadeiro crime do Cais do Valongo. Levarão algumas eras para que seja pago (Cruz, 2018, p. 195).

A longa digressão final de Nuno, para além de dar conta das relações étnico-raciais que se delinearam no Brasil do século XIX, promove a seguinte reflexão: ainda que aquele espaço seja porventura modificado, a memória da violência colonialista lá reside e jamais deve ser esquecida. O verdadeiro crime foi a escravização, não o assassinato de Bernardo

Lourenço Viana. Se observamos o importante movimento feito por antropólogos e arqueólogos em resgatar a memória dessas pessoas escravizadas, a escrita de Eliana Alves Cruz é um gesto estético, com extremo rigor crítico, que retira do soterramento simbólico a memória de uma diáspora que sofreu muitas tentativas de silenciamento e apagamento - não deixando, também, de levar em conta os recortes de gênero e sexualidades.

Como uma boa metaficção historiográfica (Hutcheon, 1991), *O crime do Cais do Valongo* é uma narrativa que, privilegiando a memória daqueles que foram odiosamente silenciados, coloca-se contrária à historiografia positivista e, referenciando o passado, não deixa de ser extremamente atual, abordando discussões que estão na ordem do dia. Para além do diálogo que estabelece com o Romantismo - a tendência entre a História e a ficção e o espaço como elemento privilegiado, para citar apenas dois exemplos -, conteúdo programático previsto para o 2º ano do Ensino Médio, as reflexões a partir das leituras feitas foram essenciais para que trabalhássemos certos pontos centrais em nossa proposta: a memória cultural, a formação do leitor em seu aspecto subjetivo e coletivo, a escrita criativa como exercício de leitura e produção críticas, a interdisciplinaridade e o deambular pelos espaços representados no livro como alternativa metodológica em que o estudante, assumindo uma postura ativa no processo de ensino-aprendizagem, entrasse em contato com a materialização do texto ficcional e construísse suas próprias memórias a partir do contato com uma geografia marcada pela diáspora africana - nesse sentido, possibilitando uma imersão naquilo que está previsto nos documentos oficiais, como a Lei 10.639/03. Por fim, acreditamos que esse trabalho é, sobretudo, uma aposta no poder do texto literário como possibilidade de construir outras visões de mundo: evocando o depoimento que bell hooks deu sobre a formação leitora de seu próprio pai, este exercício é, ao fim e ao cabo, “uma forma de conhecer o mundo - o que é essencial para os processos de viver, pensar e sonhar. E, mais do que qualquer coisa, a capacidade de ler [nos] mant[êm] em contato com um mundo para além de [nós] mesmos” (2020, p. 204), o que muito tem a contribuir com uma prática de ensino-aprendizagem pautada em não propagar as opressões, muitas delas resquícios de um violento passado apoiado em lógicas excludentes e colonialistas.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

É inegável que, na escrita de Eliana Alves Cruz, o compromisso com a memória é uma marca incontornável: desde *Água de barreira* (2016), a autora tem se dedicado a tecer nas malhas de seu texto fios de uma memória que foi injustamente silenciada pela opressão de uma sociedade com resquícios colonialistas e escravocratas, infelizmente ainda presentes em nossos dias. Assim, trazer um livro como este para trabalhar em sala de aula com jovens estudantes é, acima de tudo, comprometer-se com um exercício de alteridade que o texto literário promove e também com um rigor crítico aliado à experiência estética: afinal, para além de uma imersão em confronto e contato com a obra de arte, a leitura de um romance como *O crime do Cais do Valongo* privilegia que o espaço ficcional seja o meio de garantir às memórias silenciadas de pessoas escravizadas uma dicção que durante muito tempo lhes foi negada. Em outras palavras, a ficção enuncia aquilo que um certo registro da História, interessado apenas em guardar para a posteridade um certo tipo de memória eleita como vencedora, ferozmente, silenciou.

Assim, não acreditamos que um trabalho de leitura com este romance esteja tão longe daquilo que Márcio Seligmann-Silva nomeou como uma virada decolonial (2022) nos estudos que se debruçam sobre a intersecção entre Literatura, História e Memória. Para o ensaísta, essa guinada não deixa de acompanhar um movimento histórico-social que, assombrado pelo espectro da barbárie sempre à nossa volta, ainda coloca diante de nossos olhos “déspotas genocidas [que] apostam no poder do memoricídio como indulto contratado de antemão para garantir a impunidade dos seus atos. Negacionismo, apagamento e genocídios andam sempre de mãos dadas” (Seligmann-Silva, 2022, p. 18). No caso da sociedade brasileira, esse memoricídio das culturas de origens africanas não está dissociado dos genocídios advindos do racismo - simbólica ou factualmente, sempre gestos de uma violência que há muito nos assola.

Nesse sentido, a obra de arte pode garantir a sobrevivência de memórias que, em seu tempo referencialmente histórico, não encontraram qualquer possibilidade de enunciação ou abrigo. Ainda de acordo com Márcio Seligmann-Silva, a representação dessas vozes que foram apagadas abre um outro espaço de reflexão por nos *co-mover* ao fato de que entrar em contato com essas “outras histórias e projetos de sociedade significa também reconhecer outras epistemologias como igualmente dignas de participação na construção de nosso viver em comum” (2022, p. 91) - ou seja, fazer com que esses

apagamentos possam, enfim, ter lugar no grande tecido que compõe a nossa memória coletiva. Para além de algum tipo de justiça ser garantida pela justeza do texto literário, a inserção dessas memórias através da experiência artística também não deixa de potencializar uma luta que jamais deve ser deixada de lado: afinal, esse gesto de inscrever/escrever alimenta não somente a memória das lutas travadas, mas também uma resistência em busca de um outro devir histórico-social.

Evidentemente, tal caminho não se distancia das práticas de leitura que adotamos - cerne deste trabalho - e de encaminhamentos já previstos, inclusive, pelos documentos oficiais: é preciso lembrar que a Lei 10.639/03 torna obrigatório o estudo das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras, posteriormente alterada pela Lei 11.645/08, que estende essa diretriz também para as culturas e histórias dos povos originários. No entanto, a prática pode não corresponder diretamente àquilo que foi encaminhado pelas referidas Leis: no lugar de docentes-pesquisadores-extensionistas de um Instituto de Aplicação, não deixamos de lado o fato de estarmos inseridos em um contexto de educação pública extremamente favorável à formação do leitor literário em relação às alteridades presentes nessas obras literárias, o que nem sempre é possível quando observamos a realidade educacional do Rio de Janeiro - e, por conseguinte, do Brasil - em espaços não somente públicos, mas também nas redes privadas de ensino. Reiteramos, com Vima Lia de Rossi Martin e André de Godoy Bueno, que o cumprimento dessas Leis está intrinsecamente relacionado com a “valorização cultural das origens étnicas de nossa nação” (2016, p. 35), ainda que as tentativas de apagamento persistam. Assim, a leitura de um livro como *O crime do Cais do Valongo* é extremamente importante para a formação de um jovem leitor à medida que é, inegavelmente, uma proposta estética com o firme compromisso de ser uma luta contra o memoricídio.

O nosso trabalho, portanto, teve como sustentação teórica a mediação entre a leitura subjetiva e a leitura em sala de aula, tal como proposto por Annie Rouxel (2013). Ao refletir sobre as metodologias possíveis para se trabalhar o texto literário em contexto escolar, Rouxel defende que um projeto de ensino de Literatura comprometido com a formação de um sujeito-leitor crítico não pode ser dissociado de uma “sinergia” (2013, p. 20) manifestada em três eixos:

A atividade do aluno sujeito leitor no âmbito da classe constituída em “comunidade interpretativa” (Fisch, 2007), a literatura ensinada – textos e obras – e a ação do professor, cujas escolhas didáticas e pedagógicas se revestem de uma importância maior (2013, p. 20).

De fato, a sala de aula é o ambiente onde o estudante fará parte de uma comunidade interpretativa, em que as ressonâncias das variadas leituras serão essenciais para a formação de seu próprio exercício de leitura. Retomando o que foi proposto pela ensaísta, “se é conveniente encorajar a leitura subjetiva, é também conveniente ensinar os alunos a evitarem uma subjetividade desenfreada, fonte de delírio interpretativo” (Rouxel, 2013, p. 22). Assim, o espaço da sala de aula é primordial como espaço de leitura porque o estudante, ao estar inserido em uma prática que privilegia uma leitura feita em comunidade, pode entrar em contato com dois tipos de leitura – a individual e a compartilhada – e os “códigos” que as regem, além de não ficarem presos unicamente a uma subjetividade interpretativa que pode fugir completamente daquilo que se manifesta pelas malhas do texto. Ainda de acordo com Annie Rouxel, a sala de aula exerceria, então, “o papel de regulador” (2013, p. 23), não porque deve obedecer a padrões totalitários, e sim porque as intersubjetividades que se apresentam nela são, de fato, manifestações de uma realidade que se quer composta por sujeitos autônomos, críticos e comprometidos com o exercício democrático. Nesse sentido, “a presença da turma é essencial na formação de jovens leitores: lugar de debate interpretativo [...], ela ilumina a polissemia dos textos literários e a diversidade dos investimentos subjetivos que autoriza” (Rouxel, 2013, p. 23).

Essa ideia que Rouxel estabelece da sala de aula como comunidade encontra um desdobramento em Cecília Bajour (2012). Além de encaminhar as suas reflexões em direção similar ao que foi proposto pela ensaísta francesa, Bajour também destaca a importância da leitura compartilhada como essencial para uma prática docente que deseja ser também um exercício humanístico, uma vez que essa prática, principalmente em relação aos textos literários, “é uma maneira de evidenciar, sempre considerando a intimidade e o desejo do outro, a ponta do iceberg daquilo que se sugere por meio de silêncios e palavras” (2012, p. 20). Assim, a escuta das alteridades que se revelam na sala de aula, manifestadas pelas leituras e exercícios de interpretação, são de suma importância para a construção de uma visão de mundo que contemple, ética e esteticamente, as diversidades existentes. O processo formativo presente na leitura literária, então, não compreende apenas a reflexão sobre a própria subjetividade, mas também a todas as construções e existências que não são as nossas. Nesse sentido, privilegiar a leitura em sala de aula é um gesto comprometido com a democracia e com o respeito das alteridades, uma vez que o exercício de escuta não pode ser dissociado desses gestos e que privilegia a sala de aula como também um espaço de construção de uma comunidade de leitores, já

que essa prática “é fundamentalmente uma atitude ideológica que parte do compromisso com os leitores e com os textos e do lugar conferido a todos aqueles que participam da experiência de ler” (Bajour, 2012, p. 45).

Por fim, retomando Wolfgang Iser, “como produto de um autor, cada texto literário é uma forma determinada de tematização do mundo” (1983, p. 388), o que faz com que a obra literária seja uma forma de expressão artística irremediavelmente reflexiva e que muito tem a contribuir com a emancipação do homem por meio do contato estabelecido pelo ato de leitura. Se, por um lado, ler *O crime do Cais do Valongo* com turmas de Ensino Médio não seja a solução final para a eliminação de todas as formas de racismo presentes em nossa sociedade, por outro, as reflexões levantadas podem fazer com que aqueles jovens tenham a capacidade crítica de entender que nenhuma forma de vida deve ser tão violentamente explorada e que silenciar memórias de pessoas tão oprimidas não faz parte de uma ética que se quer humanística. Nesse sentido, ao fim e ao cabo, o texto literário sempre estará comprometido com o direito de existir sem amarras e, recuperando Antoine Compagnon, a Literatura será “um meio – alguns dirão até mesmo o único – de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida” (2012, p. 60), sendo a leitura o constante exercício de ser “o lugar por excelência do aprendizado de si e do outro, descoberta não de uma personalidade fixa, mas de uma identidade obstinadamente em devenir” (Compagnon, 2012, p. 72).

METODOLOGIA E ANÁLISE

Diante das reflexões propostas acerca da importância das representações da memória n’*O crime do Cais do Valongo*, realizamos junto às turmas do 2º ano do Ensino Médio do Instituto de Aplicação Fernandes Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ) uma sequência didática que tivesse como objetivos (i) incentivar o estudante a ter contato com textos e estéticas mais sofisticados; (ii) conceber o texto como nuclear no que se refere ao ensino da língua; (iii) respeitar e promover a liberdade de leitura; (iv) potencializar o papel da literatura na formação de identidades e evidenciação de sua potência ética e política e (v) promover o maior número de eventos de leitura literária para que a memória de leitor de literatura se constitua (Dalvi, 2013). Nesse sentido, destacamos que as rodas de leitura e a saída de campo, em especial, foram atividades pensadas para despertar o

interesse, curiosidade e autonomia dos discentes (Freire, 2006; Dewey, 1950; Moran, 2015). Assim, nesta seção descreveremos, ainda que brevemente, a sequência didática realizada ao longo do primeiro trimestre do ano de 2024.

A leitura do romance ocorreu ao longo de 4 (quatro) semanas, sendo parte realizada nas aulas de literatura coletivamente, aula essa constituída por 100 (cem) minutos semanais, e parte individualmente. Importante dizer que essa estratégia tem como propósito também intercalar a leitura em voz alta e a leitura silenciosa, privilegiando tanto a preservação do significado, quanto a forma (Kleiman, 2016). Ao longo dessas semanas, o espaço da sala de aula tornou-se um espaço de compartilhamento de conhecimentos diversos, geográficos, históricos, políticos, morais, em que os estudantes foram encorajados a experienciar a leitura (Petit, 2009). Desde o primeiro encontro de leitura, os educandos foram apresentados à proposta de leitura, discussão e produção do livro, sendo esta última constituída por um trabalho, um teste e uma produção textual.

Importante ressaltar que os instrumentos de avaliação foram distintos e diversos frente à heterogeneidade das turmas e dos objetivos pensados. Mais especificamente, o trabalho, a produção de uma matéria jornalística a partir do olhar de um determinado personagem do livro, visava promover a autoria e valorizar o contexto da escrita para a constituição do saber literário, possibilitando ao estudante ensaiar escrever/produzir literatura. Já o teste objetiva abordar aspectos linguísticos, literários e contextuais não só sobre o livro, como também sobre a importância cultural do Cais do Valongo para a cidade do Rio de Janeiro. Por fim, a produção de uma crônica sobre o tema *o que é ser carioca* busca promover uma reflexão sobre pertencimento por meio da problemática representação histórica e identitária do morador da cidade do Rio de Janeiro.

Ainda sobre as rodas de leitura, buscou-se tanto estudar a obra em sua dimensão formal e objetivável quanto acolher os afetos dos alunos e incentivá-los na descoberta de dilemas pessoais na leitura (Rouxel, 2012). Nessa perspectiva, as rodas de leitura proporcionam tanto apresentar palavras desconhecidas e a estética distinta de Eliana Alves Cruz, que, por meio de um romance policial, constrói um discurso literário que representa uma expressão histórico-mítico-sagrada, como também possibilitaram discutir um aspecto sócioetnico-cultural importante a consciência da dor dos povos africanos que chegaram ao Brasil vendo-se obrigados a abandonar sua memória e seu passado e submetidos à condição de escravizados. Assim, a cada encontro foi possível não só construir hipóteses de leitura, compartilhar conhecimentos prévios e oportunizar diversas

interpretações, como também ouvir as leituras dos estudantes e ampliar a margem de compreensão para que assim os discentes sintam-se à vontade para exprimir sua interpretação ou seu julgamento pessoal. Evidente que foi mostrado aos estudantes que para que a interação com o autor seja possível, é fundamental que as diferentes interpretações se baseiem em uma análise crítica dos elementos linguísticos utilizados no texto. O resultado foi que a maioria dos alunos leram o livro integralmente e as rodas de leitura foram recheadas de palpites sobre não só quem assassinou o comerciante Bernardo Lourenço Vianna, como também sobre as dores de Muana, Roza e Marianno e a representação desses personagens na sociedade contemporânea.

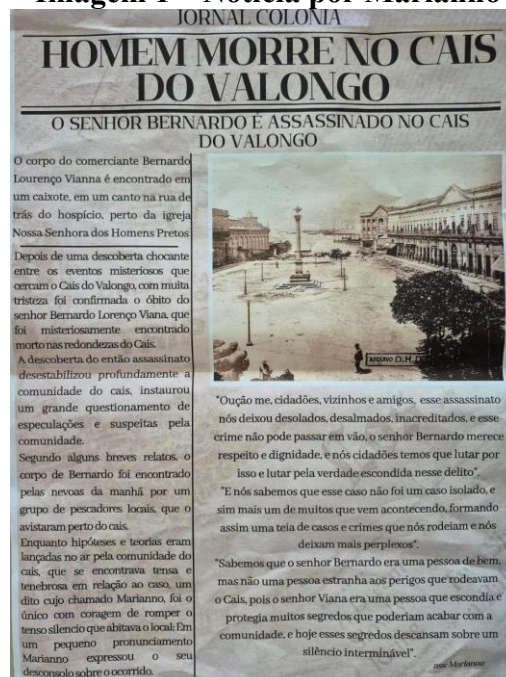
Sobre o trabalho do livro¹, como o conteúdo programático do 2º ano do Ensino Médio, no que se refere à tipologia textual, é argumentação e, frequentemente, os gêneros textuais trabalhados são mais monitorados linguisticamente, buscamos propor uma avaliação que estimulasse a criatividade e que demandasse uma apreensão da linguagem e dos recursos estilísticos empregados pela autora do livro. Assim, solicitamos que os estudantes se colocassem no lugar do personagem sorteado e contassem, por meio de uma matéria de jornal, o assassinato do personagem Bernardo Lourenço Viana. Os personagens sorteados foram:

- a) Muana Lòmúé, escravizada vinda de Moçambique que sabia escrever e se conectar com seus ancestrais.
- b) Nuno Alcântara, negro de pele clara, filho de português com uma escravizada.
- c) Roza, escravizada quando criança por Bernardo, foi abusada por ele e pode fazer encantos enquanto cozinha.
- d) Marianno, escravo chiando, excelente nas costuras, tão bom, que faz magia com elas.
- e) Emerenciana, noiva de Bernardo, mulher reservada que se casaria com Bernardo por interesse.
- f) Alceu Coimbra, amante de Emerenciana que apoia o casamento por interesse.

¹ Importante pontuar que, mesmo sendo uma atividade de escrita criativa a partir da leitura do romance de Eliana Alves Cruz, não acreditamos que esse gesto esteja distante de uma construção de uma leitura crítica e próximo ao exercício que Roland Barthes chamou de “escrever a leitura”. Retomando o teórico francês, o jogo da leitura, ao dispersar e disseminar tantos sentidos, é capaz de promover uma lógica “associativa: associa ao texto material (a cada uma de suas frases) *outras* ideias, *outras* imagens, *outras* significações” (Barthes, 2012, p. 28, grifo do autor).

Observa-se, ainda que por meio das características dos personagens apresentados acima, que esses são bem distintos, logo, foi solicitado que essas peculiaridades desenvolvidas ao longo da narrativa aparecessem nas notícias já que língua é identidade. Diante disso, as rodas de leitura foram permeadas de “olha, esse é o nosso personagem” ou “importante que isso apareça no trabalho”, o que mostrou um direcionamento de leitura também (Kleiman, 1996). Além disso, os trabalhos apresentados pelos estudantes mostram-se criativos e autorais, como pode ser observado nas imagens 1 e 2 a seguir.

Imagem 1 – Notícia por Marianno



Fonte: Os autores (2024).

Imagem 2 – Notícia por Nuno



Fonte: Os autores (2024).

Os critérios de avaliação adotados para esse trabalho foram (i) atendimento à proposta; (ii) adequação da linguagem ao personagem; (iii) adequação ao gênero textual e ao recorte temático criminal e (iv) coerência com a obra e autoria. Importante ressaltar que esses critérios foram apresentados junto à proposta que se encontra disponível na íntegra no portal *EduCapes*.

No que se refere à saída de campo, apesar de ser motivada pela leitura do romance, essa contou com professores de Geografia, História, Biologia, Física, além dos professores de Literatura e Língua Portuguesa. Em vista disso, os pontos visitados contaram com explicações interdisciplinares sobre aspectos geopolíticos, sanitários, socioculturais, literários e artísticos da cidade do Rio de Janeiro que serão brevemente descritos a seguir. Importante pontuar que uma das alternativas metodológicas centrais, até mesmo por conta da estrutura do romance de Eliana Alves Cruz, foi a intersecção entre Literatura e Geografia. Como pontuam Ana Crelia Dias *et al.*, esta aproximação:

Tem por objeto de estudo o fenômeno literário a partir de marcações espaciais e localizações; preocupa-se em estabelecer os lugares de influência levando em consideração o contexto geográfico que incide tanto sobre o espaço na literatura, quanto sobre a literatura no espaço [...]; tem como alvo as tensões entre o centro e o periférico, a hegemonia cultural de centros, as representações do rural e do urbano, assim como a fisionomia literária de cidades, regiões, países (2013, p. 129).

O ponto inicial foi o MAR (Museu de Arte do Rio de Janeiro). Nessa primeira parada alguns aspectos como o legado das Olimpíadas de 2016 quanto ao projeto urbanístico e social, a busca pelo não silenciamento das vozes negras e a arquitetura múltipla representada pelo Edifício Joseph Gire e o Museu do Amanhã foram alguns dos pontos comentados. Outra particularidade importante foi a possibilidade de rememorar trechos de obras lidas pelos estudantes em anos anteriores, como *Ponciá Vicêncio*, de Conceição Evaristo, *in loco*. A segunda parada foi o Largo de São Francisco da Prainha onde foi possível falar da Invasão Francesa à cidade do Rio de Janeiro em 1711 e da primeira bailarina negra do Theatro Municipal do Rio de Janeiro, Mercedes Batista, rememorada pela estátua localizada no centro da praça. Nesse momento, foi possível provocar os estudantes a pensar sobre as representações negras na cidade carioca que, ainda hoje, encontram-se à margem, a exemplo de Mercedes Batista que nunca teve sua estátua em frente ao Theatro Municipal do Rio de Janeiro, local designado em um primeiro momento (imagem 3).

Imagem 3 – Pedra do Sal



Fonte: Os autores (2024)

A terceira parada foi o Largo João da Baiana, onde se localiza a Pedra do Sal. Esse local é historicamente conhecido pelos seus degraus fruto do trabalho negro escravo no porto. Até hoje é reconhecido como território quilombola e se mantém como o mais antigo bairro negro continuamente habitado do país, onde festas e rodas de samba, como as organizadas antigamente pelo músico João da Baiana, celebram a herança cultural africana da região (imagem 4).

Imagem 4 – Cais do Valongo



Fonte: Os autores (2024)

A quarta parada foram os jardins suspensos do Valongo. Esse espaço surgiu fruto de uma revitalização dessa região em 1843 quando a princesa Teresa Cristina, futura esposa de D. Pedro II, desembarcou na cidade. Na época, o comércio da região repleto, inclusive, de casas de engorda foi proibido e um jardim suspenso com algumas estátuas de mármore representando divindades romanas foi construído para dar ares nobres à região, um enorme paradoxo. A quinta parada foi o Cais do Valongo onde escavações arqueológicas trouxeram à tona o antigo cais em que desembarcaram quase um milhão de africanos a serem escravizados no Brasil. É em toda essa região visitada que muitas das obras e crônicas machadianas, como, por exemplo, *Pai contra mãe* e *Esau e Jacó* são ambientalizadas, além do romance de Eliana Alves Cruz. Um ponto importante é que foram essas escavações recentes que fizeram com que todo o circuito da Pequena África, caminho percorrido nessa saída de campo, voltasse à pauta política da cidade (imagem 5)². A última parada foi na praça da Cruz Vermelha, região reconhecida pela implementação dos primeiros projetos de arruamento e loteamento da cidade realizada por Pereira Passos, o que constituiu um marco no processo de evolução do desenho urbano, e no Cemitério dos Pretos Novos, museu destinado a rememorar o sepultamento desumano e ilegal de pretos novos, isto é, dos escravizados que morriam após a entrada dos navios na Baía de Guanabara ou imediatamente depois do desembarque, antes de serem comercializados após o tráfico. Importante ressaltar que nessa última parada o grupo de estudantes foi dividido por conta do limite espacial do museu, entretanto essa

² Interessante notar que o percurso feito pelos estudantes e professores, coincidentemente iniciado no MAR, não deixa de se aproximar das ondulações e correntes da História, tal como foi proposto por Didi-Huberman: “a história [*sic*] é um mar: forma de dizer que, nela, a agitação nunca tem fim. Ou melhor, que ela é, incessantemente, *agitação*. Há ciclos e latências. Enfim, movimentos. Há maré alta e maré baixa, tempestades e períodos de calmaria” (2019, p. 123, grifo do autor).

foi uma estratégia relevante para tratar dos “avanços” e “retrocessos” humanos, sanitários e políticos de uma região repleta de paradoxos como a visitada (imagem 5).

Imagem 5 – Visita ao Cemitério dos Pretos Novos



Fonte: Os autores (2024)

Quanto aos instrumentos avaliativos, a proposta de redação³ do trimestre tratou sobre o tema identidade, uma vez que tanto a leitura do romance como a saída de campo oportunizaram discutir essa temática. Assim, foi pedido que os estudantes elaborassem uma reflexão, a partir do gênero textual estudado ao longo do trimestre, a crônica, sobre o que, para eles, é ser carioca. Já o teste⁴ objetivava, a partir do artigo de opinião de Dodô Azevedo que discutia a centralidade histórica do Cais do Valongo para o Brasil, tratar, em uma perspectiva funcional da língua, dos aspectos linguísticos empregados no texto e, de uma perspectiva textual, do livro lido no trimestre. Para além disso, o teste apresenta como segundo texto um fragmento de *Navio Negreiro* de Castro Alves a fim de discutir a importância da memória.

Assim, observamos, por meio das rodas de leitura, da saída de campo e das avaliações diversas, que os estudantes demonstraram maior interesse e envolvimento com a leitura recomendada. Isso foi notório na dinâmica de avaliação do trimestre realizada. Importante dizer, ainda que brevemente, que, nós, docentes de literatura do Instituto Fernandes Rodrigues da Silveira, prezamos pela escuta atenta e por estabelecer combinados com estudantes a fim de que eles sejam protagonistas do seu aprendizado e façam parte do planejamento anual da disciplina. Dito isso, nesta dinâmica, a devolutiva positiva sobre a proposta pedagógica foi unânime. Dentre os comentários, ressaltamos

³ A proposta de redação pode ser acessada pelo link: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/742401>

⁴ O teste pode ser acessado pelo link: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/917944>

pontos como: (i) a interdisciplinaridade. Os estudantes disseram que os conteúdos discutidos nas disciplinas de Linguagens e Humanidades passaram a fazer mais sentido e, assim, puderam estabelecer diálogos importantes; (ii) avaliações diversas e integradas. Os educandos apontaram que se sentiram mais seguros e puderam empregar habilidades específicas; (iii) reconhecimento da cultura e do território. Alguns discentes moradores da região do Valongo disseram que aprenderam mais sobre o espaço em que residem e que puderam compartilhar curiosidades sobre a localidade com as suas famílias. Outros se comoveram e/ou se identificaram com a cultura afro-brasileira e alguns debates sobre a importância da identificação por meio da literatura emergiram em algumas das rodas de leitura.

CONCLUSÃO

Como defendemos anteriormente, a literatura tem muito a contribuir com o sentido de humanidade, restituindo-o no devir histórico-social que experienciamos ao longo de nossas trajetórias. Assim, o exercício de formação de leitores também é um gesto de formar seres humanos que não se rendam a um duro projeto de silenciamento, uma vez que “o objetivo da educação literária é, em primeiro lugar, o de contribuir para a *formação da pessoa*” (Colomer, 2007, p. 31, grifo original) porque, ao lidar com o texto literário em sala de aula, a formação do leitor se encontra intrinsecamente relacionada ao trabalho crítico realizado “através da confrontação com textos que explicitam a forma em que gerações anteriores e as contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana através da linguagem” (Colomer, 2007, p. 31).

Desse modo, desenvolver uma proposta didática de leitura, reflexão e produção situa o estudante em um ambiente reflexivo ao explorar as potencialidades das expressões em linguagem. Importante pontuar que essa possibilidade se realiza, principalmente, pela existência de um projeto político-pedagógico como o do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ) que, dentre alguns aspectos, privilegia a formação pautada em uma ética humanística. Nesse sentido, uma obra como *O Crime do Cais do Valongo* pôde ser trabalhada nas turmas do 2º ano do Ensino Médio não somente pela perspectiva da fruição estética, mas também aliando essa experiência da leitura com o rigor crítico que o romance apresenta – aliás, marca recorrente na produção da autora.

Além disso, um dos traços que caracteriza essa proposta pedagógica é pensar cultura, memória e identidade através das disciplinas – Literatura, Língua Portuguesa, Geografia, História, Biologia e Física – presentes no currículo básico. Esse diálogo mostra-se importante uma vez que possibilita um aprendizado holístico, cidadão e integrado. E, tal como Nuno, Roza, Marianno e Muana caminhavam pelas ruas da pequena África em resistência a lógica colonialista, esperamos que os nossos educandos tenham atravessado as páginas do romance de Eliana Alves Cruz e os locais visitados durante a jornada cientes de que nenhuma memória deve ser silenciada com base na violência e que nenhuma forma de vida merece ser traficada, violentamente comercializada, e apagada em detrimento a um projeto que se quer avanço, mas não deixa de ser o pior retrocesso e um dos piores crimes na história da humanidade.

REFERÊNCIAS

- BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC; SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 20 de fev. 2022.
- COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.
- COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.
- CRUZ, Eliana Alves. *O crime do Cais do Valongo*. Rio de Janeiro: Malê, 2018.
- DALVI, Maria Amélia. Leitura na escola. Propostas didáticas. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.
- DIAS, Ana Crelia et al. *Além das fronteiras: literatura, ensino, interdisciplinaridade*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2013.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. Ondas, torrentes e barricadas. *serrote*, n. 33, p. 115-143, novembro 2019.
- DEWEY, John. *Reconstruction in philosophy*. [s.l.]: Mentor Book; The New American Library, 1950.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 33ª ed. São Paulo: Paz e Terra; 2006.

hooks, bell. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. São Paulo: Elefante, 2020.

ISER, Wolfgang. O ato de fingir ou o que é fictício no texto ficcional. In: LIMA, Luiz Costa. (org.). *Teoria da literatura em suas fontes*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983, 2v.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de Leitura*. Teoria e prática. 16ª edição, Campinas: Pontes Editora, 2016.

MARTIN, Vima Lia de Rossi; BUENO, André de Godoy. Por uma memória da África e dos afrodescendentes: aspectos teóricos e legais para o ensino de literaturas africanas e afro-brasileira. *Linha D'Água*, v. 29, n. 1, p. 29-43, jun. 2016.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (orgs.). *Coleção Mídias Contemporâneas Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. Vol. II. PG: Foca Foto PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran>. Acesso em: 27 ago. 2015.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura*. Uma nova perspectiva. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009.

ROUXEL, Annie. *Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor?* Caderno de Pesquisa. v. 42, n. 145, p.272-283, jan./abr. 2012.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de.; JOVER-FALEIROS, Rita. (org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

Recebido em: 30/01/2025

Aceito em: 17/03/2025

Adriana Cristina Lopes Gonçalves Mallmann: possui graduação em Letras, Português e Inglês pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2013), mestrado e doutorado em Letras Vernáculas também pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2017/2021). Atua como professora de Língua Portuguesa e de Literatura desde 2010. Ao longo desses anos, foi professora substituta de Língua Portuguesa (2016) no Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) e professora de Língua Portuguesa e Literatura na Escola SESC de Ensino Médio (ESEM). Atualmente é professora Adjunta nível 2 no Departamento de Línguas e Literatura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – UERJ. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Sintaxe, mais especificamente, no âmbito do período composto. Desenvolve pesquisas nos campos da sintaxe, prosódia

e pragmática, atuando principalmente nos seguintes temas: análise discursiva-funcional e interface sintaxe-prosódia. Além disso, é coordenadora do projeto de pesquisa Olhares sobre metodologias no ensino de língua materna e do projeto de extensão sobre ensino de Língua Portuguesa e Literatura por meio das metodologias ativas. Sendo assim, seus trabalhos se concentram majoritariamente em teorias funcionalistas de base americana e em ensino de Língua Portuguesa para a educação básica.

Carlos Henrique Fonseca: possui Licenciatura em Letras: Português-Literaturas (2017) pela Faculdade de Letras da UFRJ, Mestrado em Letras Vernáculas (Literaturas Portuguesa e Africanas) pelo PPGLEV-UFRJ (2020) e Doutorado em Letras Vernáculas (Literaturas Portuguesa e Africanas) também pelo PPGLEV-UFRJ (2022). Desde a iniciação científica (2014-2016, com bolsa concedida pelo CNPq), dedica-se ao estudo da obra de Hélia Correia, resultando em uma dissertação cujo corpus privilegiado foi o romance *A Casa Eterna* (1991) e em uma tese que teve por interesse estudar as travessias na novelística da autora. Tem interesse, sobretudo, nas relações entre Literatura, História e Memória e nos seguintes temas: literatura portuguesa dos séculos XX e XXI; diálogos entre as Literaturas de Língua Portuguesa; intertextualidades; deslocamentos e travessias; escritas em feminino; formação do leitor literário e ensino de literatura. Atualmente, é Professor Adjunto de Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (UERJ).