



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Nayara Batista da Cruz

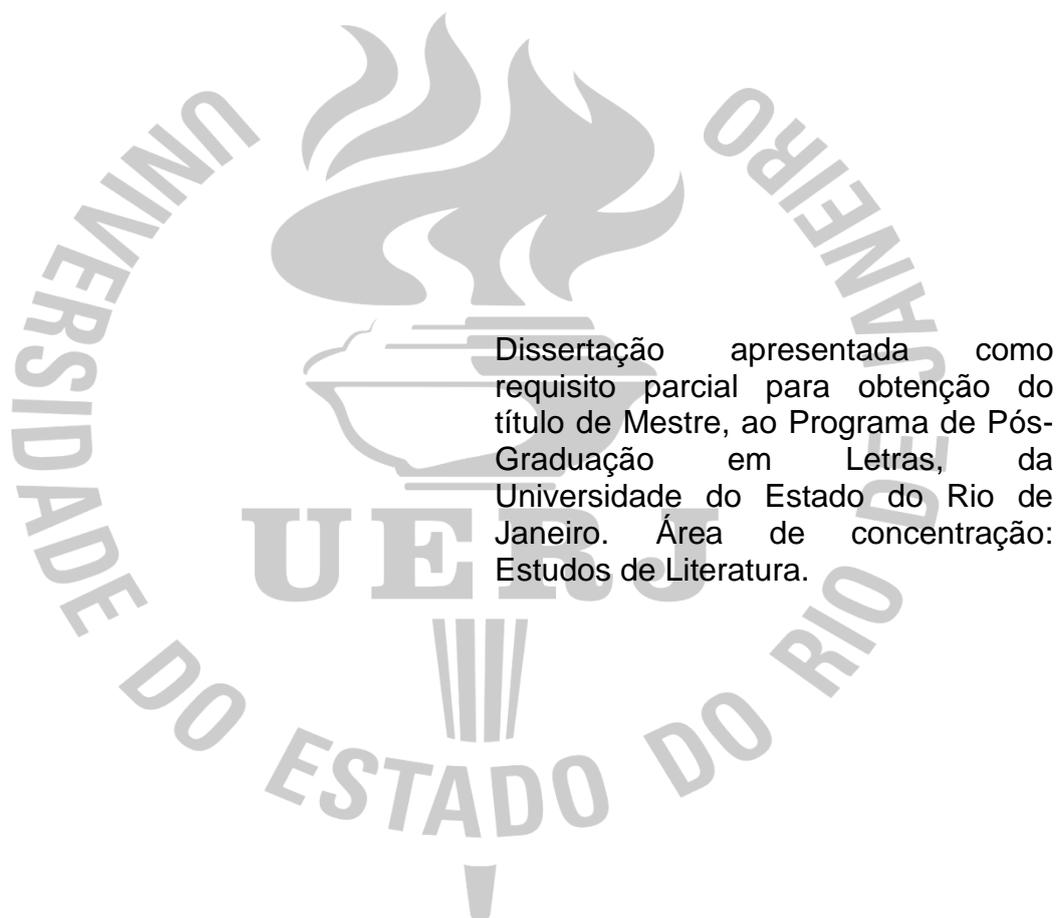
**(In)existência(s) discursiva(s): *O crime do cais do Valongo* e o currículo**

Rio de Janeiro

2022

Nayara Batista da Cruz

**(In)existência(s) discursiva(s): *O crime do cais do Valongo* e o currículo**



Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Literatura.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Giovanna Ferreira Dealtry

Rio de Janeiro

2022

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

C957 Cruz, Nayara Batista da.  
(In)existência(s) discursiva(s): O crime do cais do Valongo e o currículo / Nayara Batista da Cruz. – 2022.  
93 f.: il.

Orientadora: Giovanna Ferreira Dealtry.  
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.

1. Cruz, Eliana Alves S. (Eliana Alves dos Santos), 1966- - Crítica e interpretação – Teses. 2. Cruz, Eliana Alves S. (Eliana Alves dos Santos), 1966-. O crime do Cais do Valongo – Teses. 3. Literatura brasileira – História e crítica - Teses. 4. Escritoras negras - Brasil – Teses. 5. Antirracismo - Brasil – Teses. 6. Educação – Aspectos sociais – Brasil – Teses. I. Dealtry, Giovanna, 1967-. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 869.0(81)-95

Bibliotecária: Eliane de Almeida Prata. CRB7 4578/94

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Nayara Batista da Cruz

**(In)existência(s) discursiva(s): *O crime do cais do Valongo e o currículo***

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Literatura.

Aprovada em 21 de outubro de 2022.

Banca examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Giovanna Ferreira Dealtry (Orientadora)  
Instituto de Letras – UERJ

---

Prof. Dr. Leonardo Davino de Oliveira  
Instituto de Letras – UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Amélia Dalvi  
Universidade Federal do Espírito Santo

Rio de Janeiro

2022

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos aqueles que defendem a educação pública e prezam que ela seja gratuita, laica, democrática, antirracista e de qualidade, em especial a professores e estudantes.

## AGRADECIMENTOS

A meus pais, Maria Zizuina e Mauro, pelo investimento de uma vida. Lembro que, mais ou menos nos meus seis anos de idade, vocês se revezaram numa fila, dia e noite, para garantir minha matrícula numa escola pública de qualidade. Meu acesso à universidade pública começou antes desse episódio, mas teve esse dia como um grande marco simbólico em minha vida.

A minha irmã, Máyra, que me manteve lúcida durante todo esse processo e segurou várias ondas para mim. Morar com você, que também se dedica ao trabalho pedagógico antirracista, foi um facilitador nos momentos de diálogo.

Aos meus professores, de todos os anos, de todas as disciplinas e instituições das quais fiz parte. O trabalho de cada um moldou o que sou, o que penso e impactou na minha formação docente.

A Giovanna Dealtry, minha orientadora e professora na graduação e pós-graduação, pela maneira singular com que me apoiou. O momento atípico da pandemia e de afastamento das atividades presenciais, que atravessou a escrita desta dissertação, das aulas, do estágio e dos encontros, não se mostrou maior que todo seu valor.

Aos professores, Henrique Samyn, Leonardo Davino e Maria Amélia, pela disponibilidade e contribuição. Prof. Henrique, também meu professor na graduação e pós-graduação, sempre levantou questões que provocassem a reflexão crítica. Prof. Leonardo que prontamente se dispôs a uma leitura atenta e cuidadosa. Prof<sup>a</sup> Maria Amélia, com quem, motivada pela Prof<sup>a</sup> Giovanna, primeiro tive contato pela sua produção, me abriu possibilidades valiosas para prática pedagógica e pesquisa.

A meus amigos pelo apoio e paciência. Vocês sempre acertam. A Bárbara que gentilmente confeccionou o resumo em língua estrangeira.

A meus pares pela troca de experiência no trabalho diário.

A meus alunos que são uma das razões de me manter atenta ao exercício do magistério e na luta constante de modificar a nossa dura realidade.

A Deus, que reacende minha fé em conquistar meus objetivos. Um Deus que não é alcançado pelas representações atuais e comuns de ódio.

A UERJ, casa que me acolheu duas vezes. Espaço de luta e resistência.

Desde que o Brasil é Brasil, ou melhor, quando era ainda uma América Portuguesa, o tema da cor nos distinguiu.”

*Lilia Moritz Schwarcz*

## RESUMO

CRUZ, Nayara Batista da. *(In)existência(s) discursiva(s): O crime do cais do Valongo e o currículo*. 2022. 93 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

A sanção das leis 10.639/03 e 11.645/08 modificou a redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), 9.394/96, trazendo a obrigatoriedade do ensino de Histórias e Culturas Afro-Brasileira, Africanas e Indígenas nas redes públicas e privadas do Ensino Fundamental e Médio. A partir dessa questão e pautado nos elementos: autoria, recepção (leitor e crítica), temática, subjetividade, personagem e o sujeito étnico do discurso, propostos por Cuti (2010) em *Literatura negro-brasileira*, o estudo analisa a ficção *O crime do cais do Valongo*, de Eliana Alves Cruz. Articulada com algumas perguntas propostas por Dalvi (2013) para a seleção de textos literários para a leitura na escola, a análise se desdobra na interlocução entre literatura e as possibilidades para a construção de uma educação antirracista. Para a escolha do *corpus*, o livro *Silêncios prEscritos*, de Fernanda R. Miranda (2019) e os dois volumes de *Literatura afro-brasileira*, sob coordenação de Eduardo de Assis Duarte (2014a; 2014b), foram de fundamental importância. Miranda (2019) mapeia e analisa oito romances de autoria negro-feminina e Duarte (2014) reúne autores afro-brasileiros entre os séculos XVIII e XXI e apresenta propostas didáticas, abrindo caminho para novos estudos, como o que se propõe aqui, já que ambos os estudiosos não fazem menção a Eliana Alves Cruz, dada a sua recente atuação como romancista. Dessa maneira, a narrativa de Cruz (2018) contempla os critérios de ser uma produção romanesca brasileira escrita por mulher negra da contemporaneidade e dialogar com os pontos discutidos por Cuti (2010).

Palavras-chave: Literatura brasileira. Literatura negro-brasileira. Educação antirracista. Eliana Alves Cruz.

## RESUMEN

CRUZ, Nayara Batista da. *(In)existencia(s) discursiva(s): O crime do cais do Valongo y el currículo*. 2022. 93 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

La sanción de las leyes 10.639/03 y 11.645/08 modificó la redacción de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB), 9.394/96, trayendo la enseñanza obligatoria de Historias y Culturas afrobrasileñas, africanas e Indígenas en redes públicas y privadas de escuelas primarias y secundarias. A partir de esa cuestión y teniendo en cuenta los elementos: autoría, recepción (lector y crítica), temática, subjetividad, personaje y el sujeto étnico del discurso, propuestos por Cuti (2010) en *Literatura negro-brasileira*, el estudio analiza la ficción *O crime do cais do Valongo*, de Eliana Alves Cruz. Articulada con algunas preguntas propuestas por Dalvi (2013) para la selección de textos literarios para la lectura en la escuela, el análisis se desarrolla en el diálogo entre la literatura y las posibilidades para la construcción de una educación antirracista. Para elegir el *corpus*, el libro *Silêncios prEscritos*, de Fernanda R. Miranda (2019) y los dos volúmenes de Literatura afrobrasileña, coordinados por Eduardo de Assis Duarte (2014a; 2014b), fueron de fundamental importancia. Miranda (2019) mapea y analiza ocho novelas de mujeres negras y Duarte (2014) reúne a autores afrobrasileños entre los siglos XVIII y XXI y presenta propuestas didácticas, abriendo camino a nuevos estudios, como el propuesto aquí, ya que ambos estudiosos no mencionan Eliana Alves Cruz, dada su reciente actuación como novelista. De esta forma, la narrativa de Cruz (2018) contempla los criterios de ser una producción novelística brasileña escrita por una mujer negra de la contemporaneidad y dialogar con los puntos discutidos por Cuti (2010).

Palabras clave: Literatura brasileña. Literatura negro-brasileña. Educación antirracista. Eliana Alves Cruz.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|   |    |
|---|----|
| Imagem 1 – Quadro composto por temas essenciais à reprodução das condições de vida da população brasileira..... | 19 |
| Imagem 2 – Cor das personagens do romance brasileiro contemporâneo.....   | 45 |
| Imagem 3 – Cor e posição das personagens do romance brasileiro contemporâneo.....                               | 45 |
| Imagem 4 – Sexo, cor e posição das personagens do romance brasileiro contemporâneo.....                         | 46 |
| Imagem 5 – Orelhas do livro <i>O crime do cais do Valongo</i> .....   | 52 |
| Imagem 6 – Ideogramas representantes da <i>Sankofa</i> .....  | 54 |
| Imagem 7 - Nona abertura d' <i>O crime do cais do Valongo</i> .....   | 57 |
| Imagem 8 - Circuito Histórico de Herança Africana do IPN.....   | 70 |
| Imagem 9 - Pontos de visitação do Circuito Histórico de Herança Africana.....                                   | 72 |
| Imagem 10 – <i>Layout</i> do último episódio da 2ª temporada do <i>Podcast Rio Memórias</i> .....               | 73 |
| Imagem 11 – Postagem sobre o Cais do Valongo do perfil Rio Memórias.....  | 73 |
| Imagem 12 – <i>Sankofa</i> esculpida em grades.....   | 75 |

## LISTA DE SIGLAS

|          |   |
|----------|---|
| EREREBA  | Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico do Colégio Pedro II |
| GERER    | Gerência de Relações Étnico-Raciais   |
| IBGE     | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística   |
| IPN      | Instituto de Pesquisa e Memória Petros Novos  |
| LDB      | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  |
| MNU      | Movimento Negro Unificado   |
| PCN's    | Parâmetros Curriculares Nacionais   |
| PPGL     | Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ   |
| PPP      | Projeto Político Pedagógico   |
| PROPGPEC | Programa Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura  |
| SME/Rio  | Secretaria Municipal de Educação do Município do Rio de Janeiro                             |
| UERJ     | Universidade do Estado do Rio de Janeiro  |

## SUMÁRIO

|   |    |
|---|----|
| INTRODUÇÃO.....   | 11 |
| 1 ELEMENTOS FUNDAMENTAIS .....  | 17 |
| 1.1 O dilema do nome .....  | 21 |
| 1.2 E o currículo com isso?.....  | 31 |
| 1.3 Sobre o <i>como</i> e a <i>brecha</i> .....                               | 43 |
| 2 UMA LEITURA D'O <i>CRIME DO CAIS DO VALONGO</i> .....                       | 50 |
| 2.1 Autoria e subjetividade: presentes!.....                                  | 50 |
| 2.2 Personagens e sujeitos étnicos do discurso: o protagonismo ficcional..... | 56 |
| 2.3 Recepção: o leitor, a crítica.....  | 64 |
| 2.4 Temática: memória, história e ficção .....                                | 66 |
| 3 ENCAMINHAMENTOS CURRICULARES PARA UMA EDUCAÇÃO                              |    |
| ANTIRRACISTA .....  | 68 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS.....   | 85 |
| REFERÊNCIAS .....   | 88 |

## INTRODUÇÃO

Até que os leões tenham a sua História, os contos de caça glorificarão sempre o caçador.

*Provérbio africano*

É comum que sejamos apresentados em algum momento às figuras do *rapsodo* e do *aedo* nos cursos de graduação em Letras, seja em aulas de Literatura, e mesmo de Cultura ou disciplinas semelhantes. Na cultura ocidental, mais precisamente na tradição da Grécia Antiga, esses artistas populares eram responsáveis por recitar poemas e narrar histórias. Essa é uma das formas de se perceber a relevância da oralidade para a manutenção e preservação da cultura e da memória de um povo e a sua importância na elaboração curricular. Mas por que a figura do *griot* não goza dos mesmos espaços?

Os *griots*, ou griôs, personalidades importantes principalmente na África Ocidental, são pessoas de notada relevância para a transmissão e preservação da cultura oral de vários países africanos. Podem receber denominações diferentes a depender do grupo étnico a qual fazem parte. São eles que, dotados de grande sabedoria, contam e cantam a fortuna de conhecimentos e costumes de seu povo. Uma consulta na *Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana*, do intelectual, escritor, cantor e compositor negro Nei Lopes (2004), aponta essas informações a respeito da figura dos *griots*/griôs.

A exata simetria entre as cosmovisões africanas e greco-latina, por exemplo, não é o ponto que se instaura aqui. Primeiro porque quando se fala de África, há que se considerar um continente formado por 54 países e por uma diversidade cultural enorme. Nesse sentido, existe uma pluralidade de visões de mundo e inúmeras produções de significados.

Outra coisa a se considerar é que uma dada forma de ver e entender o mundo é empregada a depender da formação cultural, histórica e social a qual um indivíduo e seu grupo fazem parte. Assim, as personagens são diferentes, as narrativas e outras variáveis também.

Entretanto há aproximações nas noções de “mito” nessas e em outras cosmogonias. Tanto na cultura grega quanto em culturas africanas, os mitos funcionam como representações do sagrado e explicações da condição humana e das manifestações naturais. O mito serve como mecanismo de organização e compreensão da sociedade. Sobre o assunto, a leitura de *Mito e realidade*, do pesquisador Mircea Eliade (1972) e de *Mulheres e deusas*, do professor Renato Nogueira (2017), revela esse aspecto.

Agora, a questão é: por que uma determinada tradição é aceita como base civilizatória e esse reconhecimento ocorra justamente com a produção ocidental, enquanto a outra, que chega até nós com o movimento diaspórico<sup>1</sup> africano – sem falar naquelas que aqui já estavam, os povos originários – não? Guardadas as devidas proporções, quando o presente estudo aponta para uma “mesma forma” busca referências à seleção curricular educacional. O discurso acadêmico, e mesmo o escolar, é permeado por presenças e ausências. Por hábito, costume, tradição, a manutenção de um ciclo vicioso acontece de forma muito naturalizada – naturalizada e não natural.

Sou uma mulher branca, de família interracial e pobre – filha de uma mulher branca nordestina e de um homem negro igualmente filho de uma nordestina - nascida, criada e moradora do subúrbio carioca e estudante de instituições públicas. A dura realidade vivida na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro me apresentou, ainda muito nova, as visíveis diferenças vividas nessa cidade multipartida. Mas foi pela Educação, sobretudo quando tive acesso ao Ensino Superior, que a instrumentalização da consciência a respeito das desigualdades sociais foi se ampliando e me provocando mais inquietações.

---

<sup>1</sup> Sobre o conceito de “diáspora”, Nei Lopes fala na *Enciclopédia Brasileira da Diáspora africana*: “palavra de origem grega significando ‘dispersão’. Designando, de início, principalmente o movimento espontâneo dos judeus pelo mundo, hoje aplica-se também a desagregação que, compulsoriamente, por força do tráfico de escravos, espalhou negros africanos por todos os continentes. A Diáspora Africana compreende dois momentos principais. O primeiro, gerado pelo comércio de escravo, ocasionou a dispersão de povos africanos tanto através do Atlântico quanto através do oceano Índico e do mar Vermelho, caracterizando um verdadeiro genocídio, a partir do século XV – quando talvez mais de 10 milhões de indivíduos foram levados, por traficantes europeus, principalmente para as Américas. O segundo momento ocorre a partir do século XX, com a imigração, sobretudo para a Europa, em direção às antigas metrópoles coloniais. O termo ‘Diáspora’ serve também para designar, por extensão de sentido, os descendentes de africanos nas Américas e na Europa e o rico patrimônio cultural que construíram” (2004, p. 236). Portanto o termo “diáspora” pode ser entendido como designação do movimento territorial forçado de uma ou mais comunidades e o termo “diaspórico” como tudo aquilo que é relativo à diáspora.

Já na infância, apesar de conviver com alguns direitos básicos “garantidos”, como educação escolar formal, alimentação e afetividade, vi de perto a insegurança alimentar, o escasso acesso a Saúde Pública de qualidade, a falta de saneamento básico, o desemprego, a violência, entre outras coisas, rondar o contexto social ao qual se inseriam minha família e as demais famílias que compartilhavam conosco aquele (não)lugar. Sonhar e se reconhecer como indivíduo eram – e ainda são - opções negadas às comunidades marginalizadas como a nossa. Mas a inquietação me fez insistir.

Fui tardiamente “inserida” – ou, se melhor couber, apresentada – aos estudos de raça. Quando me refiro que fui tardiamente apresentada a esse tema, aponto especificamente à amplitude, à complexidade e à devida seriedade que o conteúdo exige. Eu desconhecia as produções acadêmicas existentes sobre raça e conceitos a ela relacionados. Não tinha nenhuma noção ou “contato” consciente com seus produtores, dentro da academia, ou em áreas como cinema e gastronomia, por exemplo. Tampouco entendia o tamanho da relevância política que essa questão possui.

Somente quando já graduada em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e atuante na rede pública de ensino da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/Rio), como professora regente dos anos iniciais do Ensino Fundamental, fui quase que acidentalmente envolvida pela discussão das relações étnico-raciais.

Foi nesse embalo que iniciei minha trajetória como professora antirracista, ingressando no curso de especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico (EREREBÁ) ofertado pelo Programa de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC) do Colégio Pedro II. Lá que pude iniciar um processo de desconstrução e letramento racial<sup>2</sup>, incluindo o entendimento da minha formação racial e os desdobramentos produzidos/produtores por ela/dela. Foi lá que também dei início a jornada de pesquisa sobre o diálogo entre literatura e educação, lançando mão do recorte

---

<sup>2</sup> O conceito de letramento racial é um conceito discutido pela pesquisadora France Widdance Twine (2004) em “A white side of black Britain: The concept of racial literacy” e traduzido em *Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”* por Lia Vainer Schucman (2012) e diz respeito a pressuposição de caráter político em relação a desconstrução de formas discriminatórias que foram neutralizadas nas relações raciais. As produções de Twine não possuem tradução para a língua portuguesa e utilizamos o trabalho de Schucman como referência.

racial, que trouxe para este trabalho, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Giovanna Dealty, ao iniciar o mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) no meu retorno a UERJ.

Mas foi ao estudar, por exemplo, para concursos públicos de professor dos anos iniciais de Ensino Fundamental, lendo seus editais e documentos (como, por exemplo, as leis 10.639/03 e 11.645/08, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*) que me deparei com uma dúvida: o que são as relações étnico-raciais e o que elas (não) estão fazendo aqui? Sinalizo que esse “aqui” pode ser traduzido como diversas coisas: os próprios editais de concursos públicos, os currículos escolares e acadêmicos, as disciplinas e suas ementas, a prática pedagógica, os livros literários e materiais didáticos. Essa dúvida é o desdobramento de uma causalidade que pode ser resumida por uma palavra: lacuna.

É o desejo de questionar e combater o epistemicídio da cultura negra que direciona a pesquisa desta dissertação. Boaventura de Sousa Santos explica que o epistemicídio é “a supressão dos conhecimentos locais perpetrada por um conhecimento alienígena” (1998, 208 Apud SANTOS; MENESES, 2009), entendendo que “conhecimento alienígena” faz referência ao paradigma hegemônico intelectual.

Em sua tese, *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*, Sueli Carneiro (2005) extrai o conceito de epistemicídio do aparato teórico elaborado por Boaventura de Sousa Santos e o identifica como componente do dispositivo de racialidade/biopoder. Esse, por sua vez, pode ser entendido “na sociedade brasileira como instrumento articulador de uma rede de elementos bem definida pelo Contrato Racial que define as funções (atividades no sistema produtivo) e papéis sociais” (2005, p. 96). Em linhas gerais, segundo a pesquisadora, o epistemicídio se conforma na anulação de povos subordinados e na negação de sua cultura.

Dessa maneira, o debate em torno da presença da literatura negro-brasileira e seu encaminhamento curricular são o foco principal desta dissertação. Sendo assim, a literatura negro-brasileira é a temática desta pesquisa e o estudo da interlocução do romance com um currículo antirracista é o nosso recorte. A pergunta que se busca responder é: que aspectos a

‘curadoria’ pode considerar na seleção de romances para a prática educacional antirracista?

Também achamos importante justificar a opção pelo uso do nome completo dos pesquisadores, estudiosos e professores que foram usados como referência ao longo deste trabalho. Essa escolha traz a marcação simbólica da identidade daqueles que, em sua maioria nesta pesquisa, já passaram por processos de inviabilização e não reconhecimento, sinais de uma sociedade fortemente marcada pelo racismo.

A dissertação é composta por três capítulos. O primeiro deles, “Elementos fundamentais”, dividido em três subcapítulos, aborda a fundamentação teórica que sustenta a nossa pesquisa. No primeiro subcapítulo, a discussão acontece em torno das nomenclaturas adotadas por alguns autores para a literatura de autoria negra – afro-brasileira x negro-brasileira – e os aspectos que delimitam determinadas escolhas de terminologia. Para a nossa discussão, entre as possibilidades aqui apresentadas, optamos por aquela que foi usada e defendida por Cuti, ou seja, literatura negro-brasileira, e os fatores que o professor e escritor discute em torno da escolha dessa nomenclatura. Em seguida, o currículo ganha o centro da apresentação, trazendo as principais noções, teorias e políticas que envolvem o assunto e que se relacionam com a temática e o recorte escolhidos. Nessa parte, vamos entender como a política pública brasileira se define nos termos das leis de reformulação da Carta Magna da Educação sobre a abordagem da temática racial. A última seção traz uma breve descrição dos procedimentos metodológicos adotados na investigação. Nela, explicamos os critérios para a escolha do nosso *corpus* de análise – o romance da escritora e jornalista Eliana Alves Cruz intitulado *O crime do cais do Valongo*. Além disso, apresentamos os procedimentos empregados no tratamento do romance.

No capítulo denominado “Uma leitura d’*O crime do cais do Valongo*”, apresentamos a análise propriamente dita do segundo romance de Eliana Alves Cruz, em quatro eixos. No primeiro eixo, a discussão aborda a conceituação sobre autoria e subjetividade; O segundo eixo considera a constituição das personagens e dos narradores e mesmo da identidade editorial. O terceiro é composto pelo exame da recepção, leitor e crítica presentes no romance selecionado; e o último aponta como a construção narrativa elabora e relaciona o

ato ficcional à remontagem da memória compartilhada e da história ao olhar para a temática. Ao examinar a autoria, a recepção (leitor e crítica), a temática, a subjetividade, o(s) sujeito(s) étnico(s) do discurso e a(s) personagem(ns), estamos nos alinhando com proposições de Cuti (2010) presentes no livro *Literatura negro-brasileira*.

No capítulo “Encaminhamentos curriculares para uma educação antirracista”, discutimos questões importantes e que julgamos indispensáveis para o diálogo entre literatura e educação. Elas se constituem como sugestões e reflexões e serão traçadas de forma interrelacional com a leitura *d’O crime do cais do Valongo* apresentada no segundo capítulo.

## 1 ELEMENTOS FUNDAMENTAIS

Língua européia e a origem africana  
 Sofrimento, preto, terra sul-americana  
 Liberdade pra viver todo preto clama  
 Bate tambor, resgatar a terra mama  
 (...)

O escuro das cores, na pele afro-descendente, herdeira das dores  
 Nossa terra foi invadida, colonizadores  
 Exploraram e destruíram nossos valores  
 Mas nossa resistência vive e toca em tambores

*Kamau*

Antes de dar início à discussão da presente pesquisa propriamente dita, é indispensável que sejam explicados alguns pontos essenciais sobre a temática na qual o trabalho se insere. Estas reflexões ajudarão na compreensão dos conceitos abordados a seguir.

O Estado Brasileiro historicamente teve posição marcadamente discriminatória. Sendo uma instância reguladora da educação nacional e da formação de professores, manteve uma organização que favorece a manutenção do poder e hegemonia branca, elitista e racista. Isso significa dizer que o Brasil atua na conservação do racismo nas mais diferentes esferas e a educação não escapa dessa situação.

Trabalhos como “Uma abordagem sobre a história da educação dos negros”, de Mariléia dos Santos Cruz, traz elucidações sobre “a história da educação dos negros e sua invisibilidade na disciplina História da Educação Brasileira” (2005, p. 25). A autora expõe como foi a luta pela inserção da população negra no processo de escolarização e afirma que

A necessidade de ser liberto ou de usufruir a cidadania quando livre, tanto durante os períodos do Império, quanto nos primeiros anos da República, aproximou as camadas negras da apropriação do saber escolar, nos moldes das exigências oficiais. Sendo assim, embora não de forma massiva, camadas populacionais negras atingiram níveis de

instrução quando criavam suas próprias escolas; recebiam instrução de pessoas escolarizadas; ou adentravam a rede pública, os asilos de órfãos e escolas particulares. (2005, 27)

Ainda sobre esse assunto, podemos mencionar o Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854 que estabelecia que negros não teriam matrícula e frequência admitidas nas escolas (BRASIL, 1854). A “Lei de terras”, como ficou conhecida a lei 601 de 18 de setembro de 1850, preservava e privilegiava os latifundiários. Já a lei nº 5.465, de 3 de Julho de 1968, a “Lei do boi”, dispunha sobre as vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola que por sua vez

eram destinadas em 50% a candidatos agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam com suas famílias na zona rural e 30% (trinta por cento) a agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam em cidades ou vilas que não possuam estabelecimentos de ensino médio. (BRASIL, 1968)

Essa medida se conforma como lei de cotas só que para dar prosseguimento nas relações de poder e sem promover reparação à população à margem. Mesmo as leis do “Ventre livre”, do “Sexagenário” e “Aurea” não representaram grandes mudanças no cenário brasileiro, uma vez que se estabeleceram sem nenhuma política reparatória das desigualdades existentes.

Seja pela análise apresentada por Silvio Almeida (2020) em *Racismo estrutural*, que aponta que mulheres negras são o grupo que mais sofrem com a forma em que as relações institucionais, econômicas e políticas estão organizadas, seja pelos dados fornecidos pela InfoPen de 2016, trazidos no livro *Encarceramento em massa* por Juliana Borges (2019), que revelam que dois terços dos presos brasileiros são negros, ainda nos dias atuais, podemos constatar a diferença entre as condições ofertadas a brancos e negros.

Outro exemplo dessa desproporção pode ser verificado nos dados gerados pelo estudo *Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil*, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019). A partir desse estudo, é possível verificar que a população negra brasileira ocupa posições de desvantagens se comparada a população branca, como demonstra o infográfico a seguir:

Imagem 1 - Quadro composto por temas essenciais à reprodução das condições de vida da população brasileira



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, 2019

Sobretudo nos últimos anos, mas não exclusivamente nesse momento, acompanhamos algumas ações que se estabeleceram no intuito de provocar mudanças dessa realidade. Com a aprovação da lei nº 10.639/2003, implicando na obrigatoriedade do ensino de Histórias e Culturas Afro-brasileira e Africanas no Ensino Fundamental e Médio, e da lei nº 11.645/2008, que inclui a obrigatoriedade do ensino de Histórias e Culturas Indígenas (BRASIL, 2003; 2008), tornou-se fundamental pensar nas demandas contemporâneas do ensino de Literatura Brasileira nas escolas. Tais necessidades se organizam não só pelo aporte normativo das leis já mencionadas, como pelos documentos oriundos do seu estabelecimento: as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira* (BRASIL, 2004) e as *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais* (BRASIL, 2006).

As referidas leis apontam, portanto, para a necessidade de revisão da perspectiva paradigmática adotada nos currículos educacionais brasileiros. Isso não significa dizer que a intenção é apagar toda a fortuna de conhecimentos já construída e de extrema importância para a formação crítica do indivíduo. Mas a questão que se levanta aqui é: o conhecimento produzido por quem sempre esteve à margem desse processo pode e deve aparecer simultaneamente com a tradição literária por nós já conhecida. Apesar do estabelecimento da legislação que, segundo Nilma Lino Gomes (2019), em *O Movimento Negro Educador*, foi

impulsionado pelo Movimento Negro, as práticas docentes baseadas em currículo decolonial e antirracista ainda são incipientes.

A título de exemplificação, mencionamos os trabalhos de Alessandra Pio sobre “resistências à inserção dos conteúdos preconizados pela Lei nº10.639/2003” (2016, p. 67), e Marcelha Quintiliano Pereira (2021) quando fala sobre o silenciamento, a naturalização e a má formação atrelados a atuação docente.

Ainda sobre essa questão, Nilma Lino Gomes fala que “as ações postas em execução em nível nacional, estadual e municipal podem ser consideradas ainda tímidas diante do caráter urgente do conteúdo da lei” (2011, p. 118). A intelectual ainda destaca a dificuldade de secretários de educação na implementação de políticas destinadas a valorização da diversidade étnico-racial motivada pela “novidade” e pela

persistência de um imaginário conservador em relação à diversidade e à questão racial do qual partilham vários gestores de sistema de ensino e das escolas (e intelectuais da área). Permanece ainda entre os gestores a tendência de hierarquização das desigualdades, e, nesse caso, a desigualdade racial aparece subsumida à socioeconômica. (GOMES, 2011, p. 119)

Um exemplo disso, é a criação da Gerência de Relações Étnico-Raciais (GERER)<sup>3</sup>, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação carioca, em 30 de dezembro de 2020, dezessete anos após a promulgação da lei 10.639 e doze anos depois da lei 11.645. Gomes também sinaliza algumas pesquisas que apontam para a iniciativa individualizada de professores na tentativa de desenvolvimento da temática. Essa pesquisas foram desenvolvidas por MONTEIRO, 2010; SOUZA e CROSO, 2007; GOMES et al., 2006; ABRAMOVAY e CASTRO, 2006; SANTANA, 2003 e 2004 (Apud Gomes, 2011).

A partir dessas considerações, alguns elementos começam a aparecer e direcionam a discussão sobre a literatura que se estabelece para além da já pré-estabelecida pelo cânone e sobre as possíveis conexões curriculares. Os conceitos centrais da pesquisa serão apresentados na sequência, sendo que alguns são específicos a determinadas abordagens dos estudos sobre literatura brasileira, enquanto outros são dedicados a pensar o discurso curricular.

<sup>3</sup> <https://sites.google.com/view/gerer-sme/sobre-a-gerer?authuser=0> Acesso em 25 Jul 2022

## 1.1 O dilema do nome

Em *História concisa da literatura brasileira*, Alfredo Bosi inicia seu trabalho falando da condição colonial da nossa literatura. Se por um lado o autor diz que a origem da literatura nacional “não pode formular-se em termos de Europa”, por outro ele afirma que é instaurada “a partir da afirmação de um complexo colonial de vida e de pensamento” (2017, p. 11). Esse *complexo colonial* denota a influência europeia na formação da literatura brasileira. Isso porque acontece, em 1822, a independência do território brasileiro em relação à dominação lusitana e os modelos passam a ser franceses.

Inspirada pelos valores de Liberdade, Igualdade e Fraternidade da Revolução Francesa, que ocorreu no final do século XVIII, essa mudança de paradigma ocorre justamente para atender aos interesses de busca por uma nacionalidade e pela quebra com a metrópole portuguesa. Ainda que Portugal tenha entrado em decadência nos séculos XVI e que se estendeu nos séculos XVII e XVIII, o Brasil permanecia se debruçando na Europa e, assim, estavam dados os moldes de produção literária.

Com o processo de independência brasileira no século XIX, o ímpeto pela formação de uma literatura também independente ganha força. Junto com a produção literária propriamente dita, cresce também a instituição da crítica literária que segundo Antonio Candido, em *Formação da Literatura Brasileira*, “se baseia na teoria do nacionalismo literário” (2000, p. 285).

É durante esse período que a literatura se desenvolve pela busca de nuances que “traduzam” a brasilidade. A respeito disso, Cuti afirma:

Além da temática (o bom selvagem, os amores arrebatados, a vida social urbana, a saga da escravização), o Romantismo investe na cor local, buscando na geografia brasileira os elementos que caracterizam um traço identitário. Flora e fauna serão abundantemente exploradas para demarcar a brasilidade. A constituição populacional será, entretanto, o fator predominante. (...)

Até então, nesse contexto, os descendentes escravizados são utilizados como temática literária predominantemente pelo viés do preconceito e da comiseração. A escravização havia coisificado os africanos e sua descendência. A literatura, como reflexo e reforço das relações tanto sociais quanto de poder, atuará no mesmo sentido ao caracterizar as personagens negras, negando-lhes complexidade e, portanto, humanidade. (2010, p. 16)

Nota-se, a partir dessa afirmação, que o negro, como temática romântica, é tomado do ponto de vista do objeto, conforme afirma Domício Proença Filho (2004), no artigo “A trajetória do negro na literatura brasileira”. Para ele, há dois posicionamentos adotados no percurso da literatura brasileira: o primeiro posicionamento distanciado toma o negro como objeto; o segundo, compromissado, vê o negro como sujeito.

A tal brasilidade é forjada a partir da visão característica de um grupo privilegiado no contexto da sociedade brasileira que, se não na sua totalidade, era formado na sua maioria por homens brancos da alta sociedade com acesso a educação formal e gozando de prestígio social. Essa questão esbarra na construção do cânone nacional e no delineamento do que seria a literatura brasileira. Fernanda R. Miranda pontua, em *Silêncios prescritos*:

Por estar à margem do cânone, por não espelhar o sujeito enunciativo privilegiado na literatura brasileira (homem branco), a escrita de autoria negra tem sido pensada prioritariamente como conjunto à parte da literatura brasileira. Contudo, entendendo o romance como uma tecnologia que elabora sistemas imaginários a partir do mundo-do-sujeito e do sujeito-no-mundo, manter a classificação “literatura brasileira” em domínio exclusivo da elite *que pode falar*, significa tão somente insistir em uma visão eurocêntrica que sustenta o “perigo de uma história única” (ADICHIE, 2009), baseada na manutenção dos mesmos lugares de poder que conserva a narrativa da nação sob o domínio fechado e permanente dos mesmos sujeitos étnicos do discurso<sup>4</sup> (CUTI, 2010), direcionando, fundamentalmente, a localização das obras na estrutura do cânone e da circulação literária. (2019, p. 45-6)

Da distinção entre objeto x sujeito se constitui a vertente literária estabelecida como base de interesse do presente estudo. Mas, afinal, trata-se da literatura afro-brasileira ou negro-brasileira? A questão ganha seus contornos a depender do autor e da perspectiva adotada.

Segundo Octavio Ianni (1988), em “Literatura e consciência”, a literatura negra se forma como sistema a partir do que ele chama de “denominadores comuns”. Para o autor, esses denominadores são constituintes que se organizaram ao longo do processo temporal, de acordo com o que afirma Antonio Candido:

---

<sup>4</sup> Fernanda Miranda traz nota explicativa sobre o conceito de “sujeito étnico do discurso” pensado por Cuti (2010). Mais adiante oferecemos uma discussão sobre o conceito.

Estes denominadores são, além de características internas (línguas, temas, imagens), certos elementos da natureza social e psíquica, embora literariamente organizados, que se manifestam historicamente e fazem da literatura aspecto orgânico da civilização. Entre eles, se distinguem: a existência de um conjunto de produtores literários, mais ou menos conscientes do seu papel; um conjunto de receptores, formando os diferentes tipos de público, sem os quais a obra não vive; um mecanismo transmissor (de modo geral, uma linguagem, traduzida em estilo), que liga uns aos outros. (2000, p. 23)

Ianni (1988) ainda afirma que a principal temática da literatura negra é o negro, mas não por qualquer viés. O negro, dentro dessa vertente literária, precisa aparecer na perspectiva discursiva do próprio negro, abandonando aquilo que Proença Filho, mais tarde, chamaria de “negro como objeto” (2004, p. 161). Segundo Ianni, em nuances diluídas, Machado de Assis e Cruz e Souza já haviam assinalado manifestações da literatura negra, enquanto alguns escritores, como Lima Barreto, Solano Trindade e Luiz Gama, apontam para uma literatura negra com marcas mais visíveis. Dessa forma, Ironides Rodrigues, em entrevista a Luiza Lobo, afirma:

(...) literatura negra é aquela desenvolvida por autor negro ou mulato<sup>5</sup> que escreva sobre a sua raça dentro do significado do que é ser negro, da cor negra, de forma assumida, discutindo os problemas que a concernem: religião, sociedade, racismo. Ele tem de se assumir como negro. ([20--], 118-9 apud IANNI, 1988, p. 92)

Como é possível depreender, há, para Ianni, dois aspectos fundamentais para se entender as delimitações da literatura negra. O que reúne determinadas obras e determinados autores dentro dessa ramificação literária supera a pura questão temática. Na sua concepção, a condição racial do autor e seu posicionamento discursivo, articulados à temática, são os elementos que estipulam os contornos classificatórios da literatura negra. Por essa razão, Machado de Assis, Cruz e Souza e Lima Barreto seriam os autores da gênese da literatura negra (Ianni, 1988).

Embora Ianni (1988) lance mão da expressão “literatura negra” na maior

<sup>5</sup> O termo “mulato” foi uma expressão utilizada pelo autor em questão. Porém não recomendamos o uso de tal palavra por entender que ela está carregada de valor depreciativo. A cartilha *Dicionário de expressões (anti) racistas*, desenvolvida pela Defensoria Pública do Estado da Bahia, diz que o vocábulo mulato/a “Na língua espanhola, se referia ao filhote macho do cruzamento de cavalo com jumenta. A enorme carga pejorativa é ainda maior quando se diz ‘mulata de exportação’, reiterando a visão do corpo da mulher negra como mercadoria. A palavra remete a ideia de sedução, sensualidade, estereotipando a mulher negra” (2021, p. 18)

parte do tempo, ele também faz referência ao termo “literatura afro-brasileira”. Sobre o uso e a opção por uma das expressões, o autor nada menciona e apenas diz que O “escritor negro e a literatura negra, ou afro-brasileira, podem resgatar esses escritores, mostrar como são fundadores” (Ianni, 1988, p. 93). Pode-se notar nesse trecho que, ao defender o caráter fundador de Machado de Assis, Cruz e Souza e Lima Barreto, o estudioso coloca as duas expressões num nível de equivalência, ressaltando o aspecto alternativo na escolha de um dos termos.

Sobre esse ponto, Proença Filho, em “A trajetória do negro na literatura brasileira”, opta pela manutenção do termo “literatura brasileira” e justifica que “o opositor não é o brasileiro branco, mas o brasileiro preconceituoso” (2004, p. 186). Ainda, de acordo com o seu julgamento, a designação “literatura negra”, mesmo que bem-intencionada na busca pela valorização da produção literária do negro, incorreria no erro do preconceito velado e segue afirmando:

O sintagma [literatura negra] admite, desde logo, duas acepções:

Em sentido restrito, considera-se negra uma literatura feita por negros ou por descendentes assumidos de negros e, como tal, reveladora de visões de mundo, de ideologias e de modos de realização que, por força de condições atávicas, sociais, e históricas condicionadoras, caracteriza-se por uma certa especificidade, ligada a um intuito claro de singularidade cultural.

*Lato sensu*, será negra a arte literária feita por quem quer que seja, desde que centrada em dimensões peculiares aos negros ou aos descendentes de negros.

A designação, tal como vem sendo utilizado no Brasil e em outros países da América, vincula-se ao significado restrito e emerge no bojo de uma situação histórica dada, configuradora da reivindicação pelos negros de determinados valores caracterizadores de uma identidade própria. Essa identidade e sua presença forjadora e aglutinadora da comunidade em que o grupo étnico se situa seriam elementos decisivos na luta pela eliminação das discriminações e pela conquista do lugar que lhes pertence de direito e que o grupo dominante insiste em negar, das mais variadas maneiras, ostensiva ou disfarçadamente. A luta é um procedimento que surge forte no âmbito da crise da modernidade, ligada à fragmentação social.

(...)

O risco da adjetivação limitadora reside, segundo penso, no explicável, mas perigoso empenho em situar radicalmente uma autovalorização da condição negra por emulação, equivalência ou oposição à condição branca, colocação no mínimo complexa no caso brasileiro, diante até da dificuldade de se estabelecer limites entre uma e outra no miscigenado universo da cultura nacional. Mesmo porque as distinções nessa área costumam apoiar-se na cor da epiderme e na estereotipia sedimentada. (PROENÇA FILHO, 2004, p. 185-6)

Na opção pelo sintagma “literatura brasileira”, Domício Proença Filho

(2004) assume a visão de quem entende que reducionismos reforçam estereótipos e preconceitos. Para ele não cabe, assim, a compreensão de uma literatura negra, apartada da literatura brasileira em um nicho, visto que o negro “é parte da comunidade que fez e faz o país” (p. 186). O que ele defende é “que é muito mais pertinente e apropriado, por força mesmo do propósito de afirmação da etnia, que, em lugar de *literatura negra* se defenda a referência à *presença do negro* ou *da condição negra na literatura brasileira*” (p. 188, grifos do autor). É nesse sentido, que se torna coerente a distinção que ele propõe sobre a trajetória do negro na literatura brasileira: ora como objeto, ora como sujeito.

Já Eduardo de Assis Duarte defende a noção de “literatura afro-brasileira”. No ensaio “O negro na literatura brasileira”, Duarte chega a considerar “negra” como uma alternativa na classificação da vertente literária produzida por pessoas negras quando afirma que essa ramificação “negra ou afro-brasileira se constitui aos poucos, como processo e devir” (2013, p. 148), apontando para o caráter controverso das expressões. Apesar disso, em *Literatura afro-brasileira*, o pesquisador reafirma a controvérsia dos termos e as noções inerentes a eles no meio acadêmico e opta, como se pode notar no título da obra, pela expressão “afro-brasileira”. A respeito dessa opção, ele afirma que “o termo *afro-brasileiro*, pela própria configuração semântica, remete ao tenso processo de mescla cultural em curso no Brasil desde a chegada dos primeiros africanos” (DUARTE, 2014, p. 25, grifos do autor). Ele justifica sua opção ao apontar as limitações do termo “negra”, dado que “*literatura negra* são muitas, o que, no mínimo, enfraquece e limita a eficácia do conceito enquanto operador teórico e crítico” (2004, p. 25, grifos do autor). Ele segue afirmando:

É inegável que a afro-brasilidade, aplicada à produção literária enquanto requisito de autoria e marca de origem, configura-se como perturbador suplemento de sentido aposto ao conceito de literatura brasileira, sobretudo àquele que a coloca como “ramo” da portuguesa. Mas tão relevante quanto o “sujeito de enunciação próprio”, em que um eu lírico ou um narrador se proclama negro ou afrodescendente, é o *ponto de vista* adotado. Um bom exemplo pode estar na produção de autores do século XIX remanescentes de africanos, submetidos à hegemonia do embranquecimento como vacina contra a morte social. (...)

Nesse contexto, vejo no conceito de *literatura afro-brasileira* uma formulação mais elástica (e mais produtiva), a abarcar tanto a assunção explícita de um sujeito étnico – que se faz presente numa série que vai de Luiz Gama a Cuti, passando pelo “negro ou mulato, como queiram”, de Lima Barreto – quanto o dissimulado lugar de enunciação que abriga

Caldas Barbosa, Machado, Firmina, Cruz e Souza, Patrocínio, Paula Brito, Gonçalves Crespo e tantos mais. Por isso mesmo, inscreve-se como um operador capacitado a abarcar melhor, por sua amplitude necessariamente compósita, as várias tendências existentes na demarcação discursiva do campo identitário afrodescendente em sua expressão. (DUARTE, 2004, p. 27-8, grifos do autor)

Sua consideração sobre a delimitação da literatura afro-brasileira parte tanto da autoria, quanto do ponto de vista adotado. Dessa noção, se constitui a articulação de cinco elementos: a autoria, a temática, o ponto de vista, a linguagem e o público. Duarte constrói uma crítica afirmando que no cânone literário há “quase completa ausência de autores negros, fato que não apenas configura nossa literatura como branca, mas aponta igualmente para critérios críticos pautados por um formalismo de base eurocêntrica” (2013, p. 146). Duarte defende que esses elementos conformam e confirmam a existência da literatura afro-brasileira.

Na contramão, Cuti (2010) usa e defende o sintagma “literatura negro-brasileira”, nomenclatura que acaba por ser o título de seu livro, e acredita que, conforme seus postulados, ao classificar uma determinada coisa, uma certa visão particular é empregada. Mais adiante, seguindo a mesma linha de raciocínio, o estudioso insiste que:

A denominação de um recorte da literatura traz em si propósitos diversos. Por princípio, pretender dar um destaque a um *corpus* é realçar uma seleção. Sabe-se que quem seleciona estabelece critérios para tal. As denominações estariam balizadas por um propósito de reunir escritos que tivessem algo em comum, capaz de estabelecer algum contraponto com outras reuniões ou com o restante do conjunto do qual a seleção faz parte, iluminando um detalhe do todo. A produção literária de negros e brancos, abordando as questões atinentes às relações inter-raciais, tem vieses diferentes por conta da subjetividade que a sustenta, em outras palavras, pelo lugar socioideológico de onde eles produzem. (CUTI, 2010, p. 33)

O que fica evidente aqui é que o que há como caráter distintivo entre a literatura negro-brasileira, nos termos de Cuti, e a literatura brasileira canônica é a subjetividade empregada no plano da produção que se atenta às questões raciais. A autoria, a temática e a subjetividade são cruciais para o estabelecimento da literatura negro-brasileira na perspectiva desse autor. Na desumanização do negro e na escrita temática de modelo europeu, Cuti propõe o contraponto na literatura negro-brasileira. Ao lançar mão do preconceito, da

discriminação, do racismo, do processo de escravização e do protesto como tema da escrita, o autor “demarca o ponto diferenciado de emanção do discurso, o “lugar de onde fala” (CUTI, 2010, p. 25), o que funciona como uma estratégia de escrita.

Como dito por Fernanda Miranda (2019, p. 33), “entende-se, a grossíssimo modo, que literatura negra/afro-brasileira é aquela na qual um autor negro escreve manejando um arcabouço de dispositivos específicos”. Então, a partir da construção e defesa de Cuti (2010) do que seria a literatura negro-brasileira e os seus critérios de organização e da leitura de Miranda (2019) sobre a conceituação da literatura produzida por pessoas negras, podemos depreender a relação, o convívio orgânico e não estanque dos fatores que conformam tal segmento literário. Assim, Cuti (2010) aponta para outros aspectos inerentes à literatura negro-brasileira.

O surgimento da personagem, do autor e do leitor negros trouxe para a literatura brasileira questões atinentes à sua própria formação, como a incorporação dos elementos culturais de origem africana no que diz respeito a temas e formas, traços de uma subjetividade coletiva fundamentados no sujeito étnico do discurso, mudanças de paradigma crítico-literário, noções classificatórias e conceituação das obras de poesia e ficção. (CUTI, 2010, p. 11)

Sendo assim, além da autoria, da temática e da subjetividade, Cuti aborda a questão relativa ao plano da recepção que se desdobra em dois pontos importantes: o leitor e a crítica. Num primeiro momento, ele fala de uma recepção branca, mesmo quando da produção negra, mas indica também que a recepção negra vai surgindo paulatinamente junto à crítica. É por esse aparecimento de uma receptividade positivada que essa vertente da literatura vai aos poucos ganhando espaço. A esses quesitos somam-se, na sua visão, a necessidade de ascensão social para o desenvolvimento pleno da literatura negro-brasileira:

Vemos que o desenvolvimento da literatura negro-brasileira necessitou e necessita que a população, cuja subjetividade é o fator fundamental daquela vertente, elabore a sua ascensão social. São, portanto, fatores essenciais para se desenvolver uma literatura: o acesso à alfabetização, à leitura e a prática da escrita literária, aquisição de bens culturais (livros, CDs, DVDs), disponibilidade do tempo, isolamento físico com espaço adequado para a produção de textos, equipamentos para a escrita e pesquisa, crise de identidade gerada principalmente pelo afastamento cultural, o que faz o autor lançar-se em busca das raízes perdidas, competição social, de onde se dá o encontro com a

prática do racismo e a conscientização de que ela implica vários aspectos (econômicos, psicológicos, religiosos, estéticos etc.). (CUTI, 2010, p. 29-30)

Diante dessas considerações, ele explica a distinção entre as terminologias “afro-brasileira”, “negro-brasileira” e, ainda, “afro-descendente”. Essa diferenciação reside, sobretudo, na identidade étnico-racial dos autores.

Tão somente em termos de antologias, temos as seguintes vertentes principais, sobretudo nos subtítulos, uma vez que estes cumprem função explicativa: *afro-brasileira*, com iniciativa de estrangeiros e respaldada pelos estudos acadêmicos, dos quais os primeiros foram os Congressos Afro-brasileiros, dirigidos e levados a efeito por pesquisadores brancos; *negra*, fundamentada por estudiosos, em geral fora do ambiente acadêmico, e preferida pela maioria dos próprios autores quando organizam coletâneas coletivas; e, com menor citação, *afro-descendente*, antologia concebida por um poeta e uma estudiosa.

(...)

Quanto aos autores, um afro-brasileiro ou afro-descendente não é necessariamente um negro-brasileiro. (CUTI, 2010, p.37-8, grifos do autor)

E completa:

A literatura negro-brasileira nasce na e da população negra que se formou fora da África, e de sua experiência no Brasil. A singularidade é negra e, ao mesmo tempo, brasileira, pois a palavra “negro” aponta para um processo de luta participativa nos destinos da nação e não se presta ao reducionismo contribucionista a uma pretensa brancura que englobaria como um todo a receber, daqui e dali, elementos negros e indígenas para se fortalecer. Por se tratar de participação na vida nacional, o realce a essa vertente literária deve estar referenciado à sua gênese social ativa. O que há de manifestação reivindicatória apoia-se na palavra “negro”. (CUTI, 2010, p. 44-5)

Nesse sentido, admitir uma determinada identidade racial, em função da cor de sua pele e outros traços fenotípicos, permite que o autor elabore discursivamente uma visão de mundo peculiar ordenada pela sua experiência ao abordar a temática em torno da condição de ser negro numa sociedade racista. Ademais, essa produção busca o alcance das expectativas de público receptor, que, na atualidade e em sua maioria, também assume sua identidade negra.

No que concerne à construção da personagem negra na literatura negro-brasileira, Cuti (2010) primeiro destaca o histórico de objetificação, animalização e desumanização na tradição canônica literária, afirmando que

Os descendentes de escravizados são utilizados como temática literária predominantemente pelo viés do preconceito e da comiseração. A escravização havia coisificado os africanos e sua descendência. A literatura, como reflexo e reforço das relações tanto sociais quanto de poder, atuará no mesmo sentido ao caracterizar as personagens negras, negando-lhes complexidade e, portanto, humanidade. (CUTI, 2010, p. 16)

E diz que na produção escrita de autores negros que a personagem negra que ganha outras possibilidades de representação: “o leque socioestamental para a literatura negro-brasileira ser amplo e não reducionista. Negros há em todas as camadas sociais e assim devem ser representados” (CUTI, 2010, p. 93).

Atrelada à construção da identidade, Cuti (2010) ainda aborda não só o estabelecimento do escritor que se assume negro e se apresenta a partir de um lugar de emanção discurso como a presença e constituição do que ele chama de “sujeito étnico do discurso”. Essa entidade textual -no nosso entendimento, se aproximando da figura do narrador – se expressa em primeira pessoa do discurso e sobre isso, Cuti fala:

Quando texto não é vazado em primeira pessoa, como se pode detectar o sujeito étnico-negro? Ele será uma prerrogativa tão somente dos escritores negros?

Evidentemente, o narrador na perspectiva da terceira pessoa não conta com a mesma ilusão de testemunho a que o texto pode levar o leitor quando o narrador é personagem contando sua história. E quando se fala em ilusão de testemunho estamos falando de algo importante para a literatura: a verossimilhança. Se lemos um texto de ficção ou mesmo um poema e sentimos que aquilo parece verdade, fomos pegos pela verossimilhança. Esta, entretanto, carece de referendo de nossa história pessoal. Algo parece verdade para alguém. [...] Os sentimentos mais profundos vividos pelos indivíduos negros são o aporte para a verossimilhança da literatura negro-brasileira. Contido, os seres humanos mais diversos partilham de lastros comuns entre experiências díspares. A discriminação racial se comunica no plano dos sentimentos e das emoções, com outras tantas discriminações vividas por pessoas não negras, discriminações individuais ou coletivas. (2010, p. 87)

Isto posto, verifica-se uma articulação de diversos pontos de configuração da literatura negro-brasileira.

Seguindo uma linha parecida com a de Cuti, Conceição Evaristo também aponta, em “Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade”, para um *corpus* formador da literatura afro-brasileira “marcada por uma subjetividade construída, experimentada, vivenciada a partir da condição de homens e de mulheres negras na sociedade brasileira” (2009, p. 17). Mais do que afirmar a

presença de um segmento específico na literatura brasileira de cunho racial, Evaristo aponta para “a presença de uma vertente negra feminina” (2009, p. 18), destacando, portanto, a articulação com o recorte de gênero.

Ainda de acordo com a pesquisadora, a construção da personagem, na literatura canônica, obedece a parâmetros estereotipados. A exemplo disso, Evaristo fala sobre algumas personagens:

Caracterizadas por uma animalidade como a de Bertoleza que morre focinhando, por uma sexualidade perigosa como a de Rita Baiana, que macula a família portuguesa, ou por uma ingênua conduta sexual de Gabriela, mulher-natureza, incapaz de entender e atender determinadas normas sociais. (2005, p. 3)

Para ela, na literatura afro-brasileira é possível observar outras formas de representação do negro, que se deslocam para uma reorganização de códigos literários e um rearranjo histórico.

Com bem menos visibilidade, existe, no interior mesmo da literatura brasileira, uma gama de produções que vêm se afirmando, aos poucos, como um discurso diferenciado ao compor personagens negras e seus enredos. Discurso que subverte não só o sistema literário brasileiro, mas também contesta a história brasileira que prima em ignorar eventos relativos à trajetória dos africanos e seus descendentes no Brasil. (EVARISTO, 2005, p. 24)

Olhando para as representações de personagens negras no decorrer da literatura brasileira, Conceição Evaristo (2005) apresenta, principalmente, uma imagem negativada da mulher negra no cânone brasileiro. Suas considerações revelam o sub-papel ocupado pelas mulheres negras em nossa literatura. Em alguns exemplos de nossas letras, a pesquisadora entende que as representações que lhes cabem são carregadas de estigmas, relegando à mulher negra da “imagem de mulher-mãe, perfil desenhado para as mulheres brancas em geral” (EVARISTO, 2005, p. 2.).

Em *Silêncios prEscritos*, Fernanda R. Miranda traz os critérios de conceituação pensados por críticos como Zilá Bernd, Cuti e Eduardo de Assis Duarte. A partir deles, Miranda (2019) relativiza os operadores básicos da literatura negro/afro-brasileira dados por esses autores, contestando a sua fixabilidade. Nessa rota, a intelectual desconsidera as duas terminologias para organizar o *corpus* do seu trabalho com foco na autoria negra feminina.

Como se vê, há mais de uma possibilidade na abordagem sobre o que ora alguns chamam de literatura afro-brasileira, ora de literatura negro-brasileira. A escolha de uma terminologia ou outra pode depender do propósito e, arrisca-se dizer, do lugar e papel ocupado do pesquisador que se empenha em seu estudo. Para esta dissertação, será adotado o termo “literatura negro-brasileira”, dedicando-se exclusivamente para a produção literária da mulher que se identifica como negra de acordo com as considerações de Cuti (2010). Na verdade, no presente estudo, o que mais vale é a preocupação sobre a articulação entre a autoria feminina negro-brasileira, a produção literária (e a possibilidade de aspectos específicos dessa escrita) e a como tais elementos – biográficos e textuais – chegam ou poderiam chegar aos currículos escolares.

## 1.2 E o currículo com isso?

Como adiantado no início deste capítulo, a aprovação das leis 10.639/03 e 11.645/08 traz modificações na LDB, lei nº 9.394/96, e com elas a obrigatoriedade do ensino de Histórias e Culturas afro-brasileira, africanas e indígenas nas duas últimas etapas da Educação Básica (BRASIL, 2003, 2008, 1996). Sobre esse fato, Nilma Lino Gomes (2017), em *O movimento negro educador*, explica como o Movimento Negro<sup>6</sup> brasileiro impulsiona, articula e sistematiza saberes necessários para a promoção de políticas públicas racializadas e a influência desses saberes no campo educacional, sobretudo da política curricular.

Com ênfase nos séculos XX e XXI, Gomes registra as principais ações do Movimento Negro no Brasil no campo da educação. A intelectual afirma que uma

---

<sup>6</sup> Como explica a pesquisadora e professora Nilma Lino Gomes em nota de rodapé do artigo “O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos”, o Movimento Negro se conforma nas “mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo, bem como os grupos culturais e artístico com o objetivo explícito de superação do racismo e de valorização da história e cultura negras no Brasil” (2019, p. 224). Em *O Movimento Negro Educador*, Gomes, além de explicar, também ressalta o seu caráter plural: “é, portanto, um ator coletivo e político, construído por um conjunto variado de grupos e entidades políticas (e também culturais) distribuídos nas cinco regiões do país. Possui ambiguidades, vive disputas internas e também constrói consensos” (2017, p. 27).

das reivindicações iniciais do século XX é a inclusão de pessoas negras na escola e, mais tarde, a luta pela revisão paradigmática dos currículos escolares acontece. Foi no período de reabertura política e redemocratização nacional, sobretudo final dos anos 1980 e início dos anos 1990, que alguns dos mais importantes marcos aconteceram. Em 1996, os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, doravante PCNs, trazem como proposta central os *temas transversais* e, dentre eles, a discussão sobre *Pluralidade Cultural*. Gomes (2017) indica o universalismo dos PCNs. Mas é na virada do milênio que as ações afirmativas ganham força e espaço, deixando de lado essa perspectiva. Como afirma Gomes:

as questões da diversidade foram estabelecidas em uma perspectiva universalista de educação e de política educacional. A questão racial, no entanto, diluía-se no discurso da pluralidade cultural, o qual não apresenta um posicionamento explícito de superação do racismo e da desigualdade racial na educação nas suas propostas. (2011, p. 113-4)

É em 2003, com a referida lei 10.639, que a nossa atual LDB passa a gozar da inclusão dos artigos 26-A e 79-B em sua redação, determinando a presença da temática étnico-racial na educação brasileira.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. [...]

“Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’. (BRASIL, 2003)

É importante observar que não é só a obrigatoriedade da abordagem temática que ganha relevância a partir desse momento. A perspectiva, o ponto de vista e o referencial não são questões secundárias. A título de exemplificação, o art. 26-A § 1º descreve o conteúdo programático a ser considerado pelos currículos escolares do país. Ao mencionar, por exemplo, “o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil”, é possível perceber

que não cabe mais tratar a presença do negro de forma simplória, caricata e estigmatizada. A agência e o protagonismo negros são elementos fundamentais para a adoção de um novo modelo curricular.

Somadas a essa questão, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira* tratam do foco etnocêntrico adotado nos currículos e explica que:

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia. É preciso ter clareza que o Art. 26ª acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas. (BRASIL, 2004, p. 17)

Toda a trajetória construída pelo Movimento Negro aponta as demandas educacionais e suas atualizações ao longo do tempo. Tomaz Tadeu da Silva (2019), em *Documentos de identidade*, sinaliza para as diversas formas em que as teorias pós-críticas de currículo se desdobram como discurso a partir das teorias críticas que as precedem e, dentre diversos recortes, demarcam os aspectos raciais que integram os discursos curriculares. Numa reflexão um tanto generalizada, isso significa dizer que, as teorias críticas apresentam, a partir do final da década de 1960, um movimento de reação e questionamento das bases e parâmetros tecnocráticos das teorias tradicionais de currículo. A leitura que se faz, com base nas teorias marxistas, é que existe uma estreita relação entre as organizações da escola e do currículo e a dinâmica de dominação capitalista, relação essa promovida pelas teorias conservadoras.

Dessa maneira, as teorias críticas de currículo:

começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical (SILVA, 2019, p. 30).

Sendo assim, o que se pode afirmar a partir das considerações de Silva é

que, nos currículos tradicionais, a seleção de conteúdos, as estratégias de aplicação e o controle de resultados obedecem aos interesses produtivos e econômicos dominantes e, portanto, da permanência de desigualdades e injustiças sociais. Se as teorias críticas representam os primeiros passos de reflexão, análise e reconstrução dos currículos tradicionais, as teorias pós-críticas de currículo se conformam como expansão da reprovação dada aos currículos tradicionais pelas teorias críticas. Silva aponta que “uma análise materialista, no sentido marxista, e uma análise textualista” (2019, p. 145) são o ponto de afastamento entre críticas e pós-críticas, respectivamente. Entretanto, as teorizações pós-críticas podem ser entendidas como formas complementares (raça, gênero, sexualidade etc) das análises críticas, uma vez que, nas palavras de Silva (2019, p. 146), as teorias pós-críticas:

também estenderam nossa compreensão dos processos de dominação (...) a análise da dinâmica de poder envolvida nas relações de gênero, etnia, raça e sexualidade nos fornece um mapa muito mais completo e complexo das relações sociais de dominação do que aquele que as teorias críticas, com sua ênfase quase exclusiva na classe social, nos tinham anteriormente fornecido.

Isso significa dizer que as desigualdades são marcadas em mais planos do que aquele denunciado pelas teorias críticas. As teorias pós-críticas, enquanto formação discursiva, assinalam que os processos de opressão ultrapassam as questões materiais, outrora denunciadas pelas teorias críticas, revelando, pelo menos em alguns casos na leitura que aqui se faz, uma interação entre diferentes segmentos. A exemplo disso, as discussões acerca de gênero e sexualidade, culturas, decolonialidade, tendências pós-colonialista, pós-estruturalista e pós-moderna, e questões étnico-racial refletem as possibilidades de conformação curricular.

Para Silva, apesar de Paulo Freire não ter fornecido uma reflexão propriamente sobre currículo, o educador propôs reflexões que impactam em algum nível a discussão curricular. Em seu trabalho *Pedagogia do oprimido*, Freire (2020) faz uma abordagem filosófica do processo de dominação com base no marxismo e na crítica ao colonialismo presente em autores, como Franz Fanon (2008) e Aimé Césaire (2020). Silva (2019, p. 58) afirma que a “crítica de Freire ao currículo existente está sintetizada no conceito de ‘educação bancária’”,

entendido por bell hooks como “a abordagem baseada na noção de que tudo o que os alunos precisam fazer é consumir a informação dada por um professor e ser capazes de memorizá-la e armazená-la”. (2017, p. 26).

Em *Ensinando a transgredir: a educação com prática da liberdade*, hooks (2017), além de explicar o conceito freiriano e traçar uma aproximação com sua pedagogia crítica, traça um paradigma para a prática pedagógica ao realizar um movimento de “releitura” de Freire, entendendo as limitações das suas ideias e aplicando também uma perspectiva feminista. As reflexões e a prática docente da autora são uma fusão entre as pedagogias anticolonialista, crítica e feminista<sup>7</sup>, compreendendo que a pedagogia radical – interação entre pensamentos crítico e feminista – admite a existência das diferenças sem, entretanto, “coincidir com uma presença significativamente maior de vozes negras, ou de outras vozes não-brancas” (hooks, 2017, p. 20).

Ampliando o repertório de diálogos, Freire e Fanon também são referências para a pedagogia decolonial, que, na sua concepção mais ampla, “parece estar mais relacionado com as novas lentes colocadas sobre velhos problemas latino-americanos do que com o elenco desses problemas em si” (BALLESTRIN, 2013, p. 108). Dessa maneira, Catherine Walsh, nos dois volumes de *Pedagogías decoloniales*, pontua os aspectos que conformam a identidade latino-americana dentro do projeto da colonialidade, assinalando os efeitos e reflexos enfrentados até os dias atuais pelas sociedades exploradas pelos países ocidentais.

Sobre os termos decolonial x descolonial, Walsh (2013) aponta a diferença entre ambas as nomenclaturas e explica sua opção por omitir a letra “s” em “de(s)colonial numa nota de rodapé:

---

<sup>7</sup> A pedagogia feminista está fundamentada na teoria de mesmo nome. Diz respeito ao questionamento das relações de gênero e da dominação pelo patriarcado bem como da contribuição para a promoção da equidade de gênero. Sobre a pedagogia crítica, bell hooks (2017) assume ter como uma de suas influências, assim como a pedagogia feminista, o pensamento do brasileiro Paulo Freire (2020) que critica, por exemplo, o modelo de educação bancária – que, em linhas gerais, se caracteriza pela imagem do professor como o único detentor de conhecimento e responsável por transferir aos alunos que participam do processo passivamente. A intelectual, apesar de assumir as duas perspectivas, entende que ambas possuem limitação. Apresentam o reconhecimento das diferenças, mas são permeadas pela ausência das diferenças nas suas discussões. Daí a necessidade de também partir das considerações anticoloniais, uma vez que elas possibilitam o questionamento do racismo no seio da sociedade.

Dentro de la literatura relacionada a la colonialidad del poder, se encuentran referencias —incluyendo en este mismo libro— tanto a la descolonialidad y lo descolonial, como a la decolonialidad y lo decolonial. Su referencia dentro del proyecto de modernidad/colonialidad inicia en 2004, abriendo así una nueva fase en nuestra reflexión y discusión. Suprimir la “s” es opción mía. No es promover un anglicismo. Por el contrario, pretende marcar una distinción con el significado en castellano del “des” y lo que puede ser entendido como un simple desarmar, deshacer o revertir de lo colonial. Es decir, a pasar de un momento colonial a un no colonial, como que fuera posible que sus patrones y huellas desistan en existir. Con este juego lingüístico, intento poner en evidencia que no existe un estado nulo de la colonialidad, sino posturas, posicionamientos, horizontes y proyectos de resistir, transgredir, intervenir, in-surgir, crear e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual se puede identificar, visibilizar y alentar “lugares” de exterioridad y construcciones alter-(n)ativas.<sup>8</sup> (WALSH, 2013, p. 24-25).

Ora, se há uma persistência da mentalidade colonial em permanecer entre a conformação identitária e cultural, inclusive nas práticas pedagógicas atuais, esta pesquisa concorda com a noção de inexistência e de não convertimento de um “estado nulo da colonialidade” no contexto no qual o Brasil está inserido. Sendo assim, há aqui a preferência pelo termo “decolonial” em conformidade com o exposto no trecho acima.

Outra referência para entender os limites entre os dois conceitos é a explicação feita por Nelson Maldonado-Torres (2019) em “Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas”: decolonialidade como um conceito oferece dois lembretes-chave: primeiro, mantém-se a colonização e suas várias dimensões claras no horizonte de luta; segundo, serve como uma constante lembrança de que a lógica e os legados do colonialismo podem continuar existindo mesmo depois do fim da colonização formal e da conquista da independência econômica e política.

Outra distinção importante para o fluxo da presente discussão é a que

---

<sup>8</sup> O texto correspondente na tradução é: “Dentro da literatura relacionada à colonialidade do poder, se encontram referências – incluindo neste mesmo livro – tanto à descolonialidade e ao descolonial, como à decolonialidade e ao decolonial. Sua referência dentro do projeto modernidade/colonialidade inicia em 2004, abrindo assim uma nova fase em nossa reflexão e discussão. Suprimir a letra “s” é uma opção minha. Não para promover um anglicismo. Pelo contrário, pretende marcar uma distinção com o significado em espanhol do prefixo “des” e o que pode ser entendido como um simples desarmar, desfazer ou reverter as marcas do que é colonial. Quer dizer, passar de um momento colonial a um não colonial como se fosse possível que seus padrões e vestígios desistam de existir. Com este jogo linguístico, tento por em evidência que não existe um estado nulo da colonialidade, e sim posturas, posicionamentos, horizontes e projetos de resistir, transgredir, intervir, in-surgir, criar e incidir. O termo decolonial denota, então, um caminho de luta contínuo no qual se pode identificar, visibilizar e encorajar “lugares” de exterioridade e construções alter-(n)ativas.” (Tradução minha)

existe entre os conceitos pós-coloniais e decoloniais. Se os estudos pós-coloniais são desenvolvidos no contexto de dominação e libertação sobretudo de nações africanas e asiáticas a partir do final da Segunda Guerra Mundial (SILVA, 2019), a decolonialidade vai discutir o processo sócio-histórico de colonização da América Latina, incluindo os problemas do genocídio de povos originários, da escravização de povos africanos e a própria noção de racialização que justifica o “projeto civilizatório” imposto pelos exploradores europeus. Partindo dessa noção e tecendo críticas aos sistemas hegemônicos do pensamento eurocêntrico que Walsh propõe reflexões sobre novos pontos de partida na construção de epistemologias e práticas decoloniais que se entrelacem ao fazer pedagógico.

La búsqueda de respuestas a las preguntas praxísticas del qué hacer y —más críticamente— del cómo hacerlo. Es decir, cómo crear, hacer y caminar hoy procesos, proyectos y prácticas —pedagogías como metodologías imprescindibles, diría Paulo Freire— desde las grietas de este sistema de guerra-muerte mundial. Como argumentaré más adelante, tal vez son las grietas existentes y los que van tomando forma “en-lugar” (así recordando la formulación y conceptualización de Arturo Escobar) que dan pauta, espacio, causa, posición, realización y razón a las prácticas pedagógicas decoloniales.<sup>9</sup> (2017, p. 20)

Walsh (2017) elabora e explica três conceitos básicos e fundamentais para a discussão projetada: “gritos, brechas e cultivos”<sup>10</sup>. Esses conceitos se instituem a partir do que a teórica denomina “como(s)”: como criar, como fazer e como desenvolver, processos, projetos e práticas pedagógicas a partir das brechas do sistema dominante.

Para a acadêmica, os gritos funcionam, não só como manifestações de medo e surpresa, mas também como estratégias de luta coletiva, como atos de denúncia. Ao passo que as brechas são “espaços” criados pela própria resistência, lugares de pequenas esperanças. Nas brechas, é estabelecido o interlace pedagógico e decolonial. Dentro dessa ideia, são convocados

<sup>9</sup> O texto correspondente na tradução é: “a busca de respostas às perguntas praxísticas do que fazer e – que mais criticamente – de como fazê-lo. É dizer, como criar, fazer e caminhar hoje processos, projetos e práticas – pedagogias como metodologias imprescindíveis, diria Paulo Freire – a partir das brechas do sistema guerra-morte mundial. Como argumentarei mais adiante, talvez sejam as brechas existentes e os processos que vão tomando forma “no-lugar” (assim recordando a formulação de Arturo Escobar) que dão pauta, espaço, causa, posição, realização e razão às práticas pedagógicas decoloniais.” (Tradução minha)

<sup>10</sup> O texto em língua estrangeira é: “*gritos grietas y siembras*”.

conhecimentos subalternos e marginalizados. Já os cultivos são o renascer, o ressurgir de propostas alternativas às propostas conservadoras.

Assim, todo projetar, neste contexto, é um ato consciente. Estes três conceitos, para Walsh, se interrelacionam e são indissociáveis. Desta maneira, a estudiosa afirma que

“los gritos, las esperanzas y las fuerzas que se juntan haciendo caminar. Un juntar que nos hace saber que no estamos solxs, que no somos pocxs, y que esos mundos-modos-prácticas-muy-otrxs sí existen y siguen en su siembra, germinación y florecer”<sup>11</sup> (Walsh, 2017, p. 43).

Apesar dos reflexos coloniais – na amplitude que a noção abarca nos estudos decoloniais: perpetuação das redes de dominação, exploração e opressão de grupos e comunidades marginalizados/as, periféricos/as, racializados/as e inferiorizados/as – se atualizarem e produzirem efeitos e manutenção do poder hegemônico na contemporaneidade, a discussão, dentro do projeto decolonial, proposta por Walsh (2013, 2017) sinaliza para as aberturas que se apresentam e as possibilidades de resistência que podem surgir no fazer pedagógico. Seja no formato de um currículo colonizado, ou mesmo de práticas arraigadas pela perspectiva colonial, a inclusão da diferença de vozes e perspectivas se manifesta como alternativas que podem se conformar bastante produtivas.

Tratando especificamente da literatura brasileira – lembrando a ênfase que essa área ganha nas leis 10.639/03 e 11.645/08 junto com as áreas de educação artística e história (BRASIL, 2003; 2008) -, sobretudo nas escolas de educação básica, essa é uma questão que ganha centralidade na atualidade. A diversidade e multiplicidade de sujeitos atores e protagonistas nas narrativas literárias ganha o caráter de urgência.

Sobre isso, Claudia Miranda afirma:

Como desdobramento de uma aposta na educação para a diversidade, a Lei no 10639/2003 representa um dos mais significativos elementos no avanço das lutas antirracistas e que tem, como particularidade, gerar

<sup>11</sup> O texto correspondente na tradução é: “os gritos, as esperanças e as forças que se juntam fazendo caminhar. Um juntar que nos faz saber que não estamos sozinxs, que não somos pocxs, e que esses mundos-modos-prácticas-muito-otrxs sim existen e seguen na sua brecha, germinação e florecer”. (Tradução minha)

maior problematização sobre as injustiças promovidas pelo sistema educacional. Nesse argumento, podemos apontá-la como resultado de um modo de se enfrentar os lugares fixos reservados para os que, antes, ocupavam apenas algumas alas da “Casa Grande” nas representações construídas sobre os afro-brasileiros. Tem como escopo, fomentar uma recomposição espacial-temporal-curricular que é parte das políticas de ação afirmativa de combate às desigualdades raciais das mais significativas. (2013, p. 102)

É nesse sentido que a discussão sobre raça e os desdobramentos temáticos gerados por esse conceito passam a circular como opções para o planejamento de trabalho educacional e das práticas leitoras na escola. A partir, principalmente, da aprovação da lei 10.639/03 que o trabalho pedagógico comprometido com a questão racial alça o respaldo necessário para o que Miranda (2013) descreveu como enfrentamento de lugares fixos.

Em 2004, a aprovação das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira* traz uma importante política curricular no que diz respeito à valorização da diversidade étnico-racial brasileira e às medidas de reparação histórica direcionada a grupos subalternizados. Essas Diretrizes funcionam como um instrumento normativo que “suleiam” o planejamento curricular e as atribuições dos sistemas de ensino e das escolas, além de estipular metas para o reconhecimento e inclusão da participação e dos direitos das minorias raciais (BRASIL, 2004).

Regulamentada pelo Parecer CNE/CP nº 03/04 e pela Resolução CNE/CP nº 01/04, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira*

propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (BRASIL, 2004,, p. 10)

As *Diretrizes* não são o único material que busca subsidiar ou indicar referências para a construção de currículos decolonizados<sup>12</sup>. O *Plano Nacional*

---

<sup>12</sup> A mera “presença” de representações negras nos currículos e práticas pedagógicas por si só não garantem a construção de um currículo decolonial, ou seja, estudar a América Latina e as

de *Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das relações Étnico-Raciais e par o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* ainda ressalta:

Importante destacar a luta dos movimentos sociais ao criar um conjunto de estratégias por meio das quais os segmentos populacionais considerados diferentes passaram cada vez mais a destacar politicamente as suas singularidades, cobrando que estas sejam tratadas de forma justa e igualitária, exigindo que o elogio à diversidade seja mais do que um discurso sobre a variedade do gênero humano. Nesse sentido, é na escola onde as diferentes presenças se encontram e é nas discussões sobre currículo onde estão os debates sobre os conhecimentos escolares, os procedimentos pedagógicos, as relações sociais, os valores e as identidades dos alunos e alunas. (BRASIL, 2009, p. 10)

Seguindo no mesmo fluxo, as *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais* são um desdobramento da lei 10.639/03 e das *Diretrizes* aprovadas em 2004 e apresentam, além de um histórico das etapas, níveis e modalidades da educação nacional, a discussão sobre a integração da temática étnico-racial e as sugestões de atividades ao final do documento (BRASIL, 2006). Esse material direcionado aos professores é um alinhamento na política educacional brasileira para o tratamento racializado das questões de cada momento e contexto de ensino.

É importante notar que mesmo a lei 10.639/03 não tratando da determinação do ensino de histórias e culturas afro-brasileira e africanas na Educação Infantil, uma vez que a obrigatoriedade dessa etapa da Educação Básica só foi estabelecida pela lei 12.796, aprovada em 2013, dez anos após a lei 10.639, sendo também posterior à lei 11.645 que inclui os setores indígenas na discussão, as *Orientações* já apresentam uma preocupação com a práxis pedagógica para as crianças incluídas na faixa etária de 0 a 6 anos de idade<sup>13</sup>.

---

comunidades indígenas, quilombolas/negras não é necessariamente sinônimo da decolonialidade. A questão decolonial tem a ver com a presença de uma determinada perspectiva que se quer crítica e que considera a participação ativa de sujeitos subalternos. Como exemplo do que acontece na literatura infantojuvenil, o trabalho de Heloisa Pires Lima (BRASIL, 2005), “Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil”, explica essa questão.

<sup>13</sup> As *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*, documento, de 2006, faz referência à faixa etária de 0a 6 anos de idade como o público-alvo da Educação Infantil (BRASIL, 2006). Entretanto, em momento posterior, a lei 12.796/13 estabelece que seu público-alvo compreende crianças de até 5 anos de idade, sendo a atual determinação prevista pela LDB, lei 9.394/96 (BRASIL, 1996). A LDB (BRASIL, 1996) ainda fixa que o Ensino Fundamental de 9 anos, etapa subsequente à Educação Infantil, se inicia aos 6 anos de idade.

Isso demonstra e aponta para a relevância de se pensar uma educação antirracista já nos primeiros anos de vida escolar e formação social humana.

Entendendo esse momento como fundamental período do desenvolvimento infantil, a observância relacional entre educação e cuidado, própria dessa etapa, deve compreender a dimensão de “valores étnicos, nos quais atitudes racistas e preconceituosas não podem ser admitidas” (BRASIL, 2006, p. 39). Nesse sentido, as *Orientações* afirmam que, “um modo pelo qual é possível ensinar e aprender sobre as demonstrações de cuidados é por meio da leitura de contos, histórias e mitos africanos” (BRASIL, 2006, p. 42).

O mesmo documento ressalta que junto com outros componentes curriculares “a literatura africanas e afro-brasileira (sic) deverão ser incluídas e valorizadas, juntamente com a participação de outros grupos raciais, étnicos e culturais, adaptadas aos ciclos e às séries do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2006, p. 62). Nesse empreendimento, torna-se imprescindível realizar a seleção de livros literários que possibilitem a presença identitária e a construção de consciência crítica em relação aos problemas raciais que fazem parte da dinâmica de formação e funcionamento da sociedade atual<sup>14</sup>. Além disso, a literatura negro-brasileira em sala de aula abre “alter(n)-ativas”<sup>15</sup> – como descrito por Walsh (2013) – para a formação mais ampla de repertório literário.

Um currículo que se mobiliza para contemplar as discussões sobre raça, tão ignoradas, sobretudo pelos currículos tradicionais, sinaliza para uma visão particular do que é o currículo educacional. Na perspectiva da *Orientações*, ele é

mola-mestra para o processo de sensibilização de alunos(as) para o conhecimento e exercício de seus direitos e deveres como cidadãos/ãos. O trabalho docente pode, então, orientar-se para além das disciplinas constantes do currículo do curso, mas também na exposição e discussão de questões éticas, políticas, econômicas e sociais. (BRASIL, 2006, p. 57)

Nesse sentido, as *Orientações* expõem um quadro esquemático sobre a

<sup>14</sup> Sobre a questão da raça como elemento estruturante social brasileiro, a leitura do livro *Racismo estrutural*, de Sílvia Almeida, fornece explicação para as noções de “raça” e “racismo estrutural” elaboradas pelo autor: “(2020, p. )”. Ademais Almeida explica as sutis fronteiras entre “preconceito”, “discriminação” e “racismo”: “(2020, p. )”

<sup>15</sup> A formulação do termo “alter(n)-ativa” dialoga diretamente com o projeto decolonial, uma vez que está, pelo trocadilho com a palavra alternativa, sugerindo a agência de alteridades, daqueles que estão à margem dentro do sistema capitalista e de dominação.

diversidade étnico-racial no Ensino Fundamental. Nele é possível verificar, dentre outras coisas, que o currículo, nessa etapa da Educação Básica, precisa estabelecer contato entre os conteúdos programáticos e a discussão étnico-racial (BRASIL, 2006). Entretanto acreditamos que a prática educativa é que determina o/s currículo/os. Os sujeitos, as identidades são os elementos chave.

Na sequência, o texto das *Orientações* diz

que o fazer pedagógico seja um fazer político que se disponha a detectar e enfrentar as diversas formas de racismo e a valorização da diversidade étnico-racial na escola, particularmente nas de Ensino Médio. Isso não se faz em completa harmonia, tampouco apenas no discurso. (BRASIL, 2006, p. 91)

Essa visão aponta para o aspecto da disputa produzida nas discussões e propostas curriculares. Se, de acordo com Silva (2019), as teorias críticas e pós-críticas de currículos realizam as diversas formas de questionamento aos currículos tradicionais, seguir propostas de enfrentamento do racismo a partir do Projeto Político-Pedagógico (PPP), como propõe as *Orientações* para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), é uma forma de produzir conflitos no espaço-tempo escolar.

Além da ideia de projetos de trabalho interdisciplinar que envolvam história, língua portuguesa e literatura, as *Orientações* já apontam para análises que preparam para o

olhar crítico sobre a produção literária de autores negros brasileiros contemporâneos e vislumbrar uma outra estética – que busca ir da percepção à manifestação da diferença ou da manifestação à afirmação e à reivindicação dessa diferença. (BRASIL, 2006, P. 194)

As *Orientações* ainda se dedicam a abordar a temática das relações étnico-raciais na Educação de Jovens e Adultos, nas licenciaturas e na Educação Quilombola. Levando em conta que o art. 79-A, vetado, fazia a proposta de participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa em cursos de capacitação de professores, as *Orientações*, ao oferecer atenção às licenciaturas, reafirma a importância de formação profissional para um trabalho adequado de letramento racial.

A *Base Nacional Comum Curricular* (apesar de toda a problemática que

envolve o Ensino Médio e entendendo que os documentos oficiais por si só não provocam mudanças significativas) também faz menção às leis 10.639 e 11.645, dizendo que às redes de ensino e escolas compete incluir, em seus currículos e propostas, temáticas relevantes e cita a educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (BRASIL, 2018).

### 1.3 Sobre o *como* e a *brecha*

Como tratado no início deste capítulo, há na sociedade brasileira uma assimetria nas condições ofertadas a pessoas brancas e pessoas negras. Silvio Almeida (2020) aponta, por exemplo, que a tributação, no caso brasileiro, incide principalmente sobre salário e consumo. Essa configuração da economia nacional afeta sobretudo os mais pobres e os assalariados, tornando a carga tributária

um fator de empobrecimento da população negra, especialmente das mulheres (...). Os dados indicam que as mulheres negras pagam proporcionalmente, em relação aos seus rendimentos, muito mais tributos do que homens brancos. (2020, p. 171)

Considerando também a discussão apresentada por Carla Akotirene, em *Interseccionalidade*, sobre o conceito que vai expresso no título desse livro, outra questão se levanta como relevante para o presente trabalho. Para explicar o termo cunhado pela estudiosa Kimberlé Crenshaw, Carla Akotirene explica: “Tal conceito é uma sensibilidade analítica, pensada por feministas negras cujas experiências e reivindicações intelectuais eram inobservadas tanto pelo feminismo branco quanto pelo movimento antirracista, a rigor, focado nos homens negros” (2020, p. 18).

Em outras palavras, é a forma em que se cruzam as noções de raça, gênero e classe para se pensar a legitimação das relações de poder. A autora ainda elucida que a comunicação entre racismo, capitalismo e

cisheteropatriarcado<sup>16</sup> atingem em demasia a mulher negra.

Em artigo sobre as relações raciais na literatura contemporânea, “Entre silêncios e estereótipos”, Regina Dalcastagnè fala da quase inexistência do negro na nossa literatura. Como será possível verificar no trecho abaixo, a literatura se confirma como espaço da reprodução e perpetuação de determinadas representações sociais.

Há, em primeiro lugar, a quase ausência do negro em nossa literatura – me refiro às personagens, mas a situação é ainda mais grave em relação aos escritores. Quando os negros são representados, costumam aparecer em posição secundária no texto (não são os protagonistas

Entre silêncios e estereótipos e muito menos os narradores) e em situação subalterna na trama (restringindo-se a algumas posições estereotipadas, como as de bandido, prostituta e doméstica, por exemplo). Na análise das exceções – as poucas narrativas onde os negros aparecem como figuras centrais –, pode-se encontrar, ainda hoje, a reprodução acrítica de representações sociais estereotipadas sobre os negros, que, de algum modo, reforça e legitima o preconceito racial; mas encontra-se, também, a apropriação crítica dos discursos racistas, em narrativas que, através da paródia, buscam justamente denunciar e desarticular o sentido perverso dessas construções. (DALCASTAGNÈ, 2008, p. 106-7)

É analisando as principais editoras do país (Companhia das Letras, Record e Rocco), entre os anos de 1993 e 2008, com um *corpus* totalizando 258 romances, que a intelectual chega a essa conclusão. A análise passa, por exemplo, pela proporção de personagens, protagonistas e narradores nos romances brasileiros. Sobre os escritores, Dalcastagnè (2008, p. 89) afirma que “são brancos 93,9% dos autores e autoras estudados (3,6% não tiveram a cor identificada e os “não-brancos”, como categoria coletiva, ficaram em meros 2,4%)”.

---

<sup>16</sup> O cisheteropatriarcado se refere a interação entre as noções de heterossexualidade, masculinidade e cisgênero que permeia os sistemas sociais de poder.

Imagem 2 – Cor das personagens do romance brasileiro contemporâneo

| Cor            | Quantidade | Porcentagem |
|----------------|------------|-------------|
| branca         | 994        | 79,8%       |
| negra          | 98         | 7,9%        |
| mestiça        | 76         | 6,1%        |
| indígena       | 15         | 1,2%        |
| oriental       | 8          | 0,6%        |
| sem indícios   | 44         | 3,5%        |
| não pertinente | 10         | 0,8%        |
| total          | 1245       | 100%        |

Fonte: pesquisa “Personagens do romance brasileiro contemporâneo”

Fonte: DALCASTAGNÉ, 2008.

A imagem acima explicita que não só a maioria das personagens são brancas como há uma diferença alarmante entre esta categoria racial nos romances e as demais. Outras discrepâncias são notadas nas posições ocupadas pelas personagens, como podemos observar abaixo:

Imagem 3 – Cor e posição das personagens do romance brasileiro contemporâneo

|              | branca           | negra          | mestiça        | indígena       | oriental      | sem indícios   | não pertinente |
|--------------|------------------|----------------|----------------|----------------|---------------|----------------|----------------|
| protagonista | 84,5%            | 5,8%           | 5,8%           | 1,5%           | -             | 2,0%           | 0,3%           |
| coadjuvante  | 77,9%            | 8,7%           | 6,3%           | 1,1%           | 0,9%          | 4,0%           | 1,0%           |
| narradora    | 86,9%            | 2,7%           | 3,8%           | -              | -             | 4,9%           | 1,6%           |
| total        | 79,8%<br>n = 994 | 7,9%<br>n = 98 | 6,1%<br>n = 76 | 1,2%<br>n = 15 | 0,6%<br>n = 8 | 3,5%<br>n = 44 | 0,8%<br>n = 10 |

Obs. Eram possíveis respostas múltiplas na variável “posição”.

Fonte: pesquisa “Personagens do romance brasileiro contemporâneo”

Fonte: DALCASTAGNÉ, 2008.

Quando considerada a diferença entre homens e mulheres e a cor de protagonistas e narradores, mulheres negras somaram o total de 3 protagonistas e apenas 1 como narradora. Esse quadro denuncia a exclusão de mulheres negras nos romances brasileiros.

Imagem 4 – Sexo, cor e posição das personagens do romance brasileiro contemporâneo

**Tabela 3: Sexo, cor e posição das personagens**

|          | protagonistas |        | narradores |        |
|----------|---------------|--------|------------|--------|
|          | brancos       | negros | brancos    | negros |
| homens   | 206           | 17     | 107        | 4      |
| mulheres | 83            | 3      | 52         | 1      |

Fonte: pesquisa “Personagens do romance brasileiro contemporâneo”

Fonte: DALCASTAGNÈ, 2008.

Como a autora diz o “problema que se aponta não é o de uma imitação imperfeita do mundo, mas a invisibilização de grupos sociais inteiros e o silenciamento de inúmeras perspectivas sociais, como a dos negros” (DALCASTAGNÈ, 2008, p. 89). Além disso, ela afirma “sugere uma outra ausência, desta vez temática, em nossa literatura: o racismo” (DALCASTAGNÈ, 2008, p. 87).

Mesmo diante de todo apagamento, concordamos com Fernanda Miranda no que diz respeito à presença e agência da mulher negra no romance e na literatura brasileira : “o ponto é: ela fala” (2019, p. 46). E citando Lélia Gonzalez: “o lixo vai falar, e numa boa” (2020, p. 78).

Em vista desse quadro, e dada a ampla possibilidade de materiais que o aporte teórico-metodológico comporta, optou-se por analisar uma obra que atenda aos seguintes critérios que foram estabelecidos com base nas informações apresentadas anteriormente:

- a) ter publicação recente;
- b) ser caracterizada como romance;
- c) ter sua autoria feminina e negra;
- d) ter escrita comprometida com a temática;
- e) ser escrita em língua portuguesa do Brasil.

A partir dos critérios estabelecidos acima, ainda foi possível elencar uma gama de romances passíveis de serem utilizados como alvo de pesquisa. Em *Silêncios prEscritos*, livro fruto da tese de doutorado de Fernanda R. Miranda (2019), a intelectual faz um estudo sobre oito romances assinados por oito diferentes autoras negras. É possível verificar a apresentação de uma leitura crítica para cada um deles: *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis; *Água funda*, de Ruth Guimarães; *Quarto de despejo*, Carolina Maria de Jesus; *Negra Efigênia, paixão de senhor branco*, de Anajá Caetano; *A mulher de Aleduma*, de Aline França; *As mulheres de Tijucoapo*, de Marilene Felinto; *Ponciá Vicêncio*, de Conceição Evaristo; e *Um defeito de cor*, de Ana Maria Gonçalves. Além disso, ao final, a autora inclui um mapeamento cronológico de romances brasileiros de autoria negra.

Já Eduardo de Assis Duarte (2014a) disponibiliza no primeiro volume de *Literatura afro-brasileira* informações biográficas e literárias de poetas, romancistas, contistas, cronistas e dramaturgos afro-brasileiros. Além do primeiro volume, o estudioso coordena o segundo volume de *Literatura afro-brasileira* e oferece, de forma complementar ao trabalho inicial, sugestões de leituras e sequências didáticas para professores do Ensino Fundamental e Médio.

Tanto no trabalho de Miranda (2019), como nos trabalhos de Duarte (2014a; 2014b), nenhum dos romances de Eliana Alves Cruz ganha destaque. Dentro desses moldes, o *corpus* de análise da pesquisa é constituído pelo romance *O crime do Cais do Valongo*, de autoria da jornalista, publicado pela primeira vez em 2018. Este é o segundo romance da escritora já premiada pelo livro *Água de Barrela*<sup>17</sup>.

Ademais dos trabalhos referenciados acima e pensando na articulação entre o texto literário e o campo da educação, dialogam muito bem com a nossa proposta as questões levantadas por Maria Amélia Dalvi (2013) em “Literatura na escola: Propostas didático-metodológicas” sobre a seleção de textos literários para leitura na escola. Ao defender que se deve “aproximar literatura e educação” (DALVI, 2013, p. 67), a autora propõe perguntas que podem ser realizadas no trabalho de curadoria desenvolvida pelo educador.

---

<sup>17</sup> O primeiro romance de Eliana Alves Cruz ficou em 5º lugar no prêmio Oliveira Silveira promovido pela Fundação Cultural Palmares/Ministério da Cultura em 2015. Mais informações: <http://cultura.gov.br/memoria-viva-de-antepassados-e-marca-da-obra-agua-de-barrela/>.

Das quatorze perguntas dadas pela professora e pesquisadora, salientamos algumas que julgamos indispensáveis ao nosso propósito. Não que as demais sejam descartáveis e inúteis, mas fizemos um destaque para as que mais se aproximam da nossa finalidade. A primeira, concebida por Dalvi e resgatada aqui por nós, diz respeito à potencialidade do título, do tema e do(s) autor(es) em relação ao plano da recepção, ou seja, os alunos leitores, e a possibilidade de trabalho de preparação.

Na sequência, importa para nós as questões sobre: a tipologia e gênero textual; os valores ideológicos; o projeto gráfico e o acabamento; conjunto da obra e comparações; e constituição e atuação do(s) narrador(es) – com marcação do plural empregada por nós, por conta da particularidade de nosso objeto literário. Todas essas questões serão mais bem explicadas à medida em que formos construindo a leitura crítica e as sugestões nos capítulos seguintes.

Somada a essas questões, optamos pela escolha do livro de Eliana Alves Cruz por concordar com o professor e crítico literário, Henrique Marques Samyn, quando ele diz que:

Desde o semestre anterior, quando começara a atuar na UERJ como Professor Adjunto, eu já me preocupava em utilizar as aulas de literatura para provocar reflexões sobre as estruturas de poder que permeiam a sociedade – não apenas no que tange à opressão de gênero, mas também no que diz respeito à raça, classe, orientação sexual, condição física e outros elementos envolvidos em mecanismos que perpetuam relações opressoras. (2015, p. 1-2)

As suas ponderações no artigo “Pensar a literatura como prática de resistência” exemplificam, a partir do relato de uma experiência, que as criações literárias estão “impregnadas de valores políticos” (SAMYN, 2015, p. 2). E é assim que enxergamos *O crime do cais do Valongo*, uma produção literária carregada de construções que “revelam”, “denunciam” e “refletem” as estruturas que organizam a vida em sociedade, primando pela perspectiva da mulher negra escravizada, tanto como narradora e personagem principal, como pela autoria da mulher negra contemporânea.

A narrativa trata de um assassinato no Rio de Janeiro do século XIX, como bem retrata a sinopse da editora Malê<sup>18</sup>:

---

<sup>18</sup> A sinopse está disponível no site da editora: <https://www.editoramale.com.br/product-page/o->

Um corpo amanhece em um beco, envolto em uma manta e com pequenas partes cortadas. O crime do cais do Valongo, de Eliana Alves Cruz, é um romance histórico-policiaL que começa em Moçambique e vem parar no Rio de Janeiro, mais exatamente no Cais do Valongo. O local foi porta de entrada de 500 mil a um milhão de escravizados de 1811 a 1831 e foi alçado a patrimônio da humanidade pela UNESCO em 2017. A história acontece no início do século 19 e é contada por dois narradores — Muana e Nuno — que conviveram com a vítima: o comerciante Bernardo Viana.

A análise segue as considerações tecidas por Cuti (2010). Em *Literatura negro-brasileira*, o estudioso estabelece os aspectos para a classificação da literatura negro-brasileira, com os quais a presente pesquisa traça uma linha de investigação do *corpus*.

Atrelada à análise, farão parte do capítulo seguinte as reflexões sobre a interlocução do romance com alguns encaminhamentos curriculares, estabelecidos a partir de Dalvi (2013).

## 2 UMA LEITURA D'O CRIME DO CAIS DO VALONGO

A voz de minha filha  
recolhe todas as nossas vozes  
recolhe em si  
as vozes mudas caladas  
engasgadas nas gargantas.  
A voz de minha filha  
recolhe em si  
a fala e o ato.  
*Conceição Evaristo*

Como vimos no capítulo anterior, Cuti (2010) concebe a literatura negro-brasileira a partir de alguns operadores comuns a essa vertente da literatura brasileira: a autoria, a subjetividade, a temática, a personagem, o sujeito étnico do discurso e a recepção. Cada um desses elementos se concretiza de forma orgânica e dinâmica, descartando a possibilidade da constituição estanque da ficção negro-brasileira. Neste capítulo, analisamos o romance *O crime do cais do Valongo*, de Eliana Alves Cruz (2018) a partir das categorias apontadas por Cuti (2010).

### 2.1 Autoria e subjetividade: presentes!

Como dito por Cuti e já discutido no presente estudo, o surgimento do autor negro, entre outras coisas, aponta “para a literatura brasileira questões atinentes a sua própria formação” (2010, p. 11). Não só a existência de um sujeito racialmente identificado como negro, mas a sua experiência enquanto tal e sua posição frente ao enfrentamento do racismo que vão refletir na sua produção escrita.

Então não basta dizer que as categorias autoria e subjetividade, assim como as demais, estão contempladas na produção literária negro-brasileira. O que fica evidente, a partir das elucidações que Cuti (2010) traz em seu trabalho, é a forma na qual elas aparecem e ajudam na (re)construção do imaginário coletivo ficcional.

Esse imaginário, ainda que parta de leituras individualizadas em vários casos, é apontado como coletivo aqui por conta de valores compartilhados. Seja do ponto de vista da tradição estabelecida, seja pelas reivindicações provocadas por um grupo ou comunidade.

No caso d' *O crime do cais do Valongo*, a autoria é da jornalista e escritora premiada Eliana Alves Cruz. Mas como se dá o reconhecimento da identificação racial da escritora? Seria possível buscar essa informação diretamente no corpo textual do romance?

Embora a resposta para a segunda pergunta seja negativa, o material editorial nos fornece pistas e mesmo informações a respeito dela. Assim, podemos responder a primeira pergunta.

Nas orelhas do livro, as informações ali dispostas são um dos primeiros elementos paratextuais possíveis de serem acessadas pelo público leitor. Essas partes, nem sempre disponíveis em todos os livros, além da função prática de estabilizar o livro, são responsáveis justamente pela comunicação direta com o leitor, fornecendo dados sobre o autor e/ou a obra.

No romance, a orelha esquerda traz um comentário de Nei Lopes que diz: “Eliana Alves Cruz já merece um destaque entre as brilhantes *escritoras negras* que vem surgindo em *nossa literatura*” (grifos nosso). Na primeira frase, a opinião do renomado escritor e pesquisador entrega a raça da autora do livro em questão.

Ainda que essa não seja uma autoidentificação, essa já é uma forma de acessar esse dado. O leitor não desavisado e atento, se conhecedor de Nei Lopes e da própria Eliana Alves Cruz, já é capaz de fazer algumas inferências a partir desses elementos.

Eliana Alves Cruz já foi publicada. Em seu primeiro romance, *Água de barreira* (2016), ela conta a saga de sua família e essa publicação é fruto de um concurso da Fundação Palmares.

Nei Lopes é um importante intelectual negro. Tem diversas publicações – romances, poesia, crônica, dicionários, estudos - a respeito da tradição negra e da diáspora brasileira. Ele também tem atuação como compositor de samba e, pela sua importância como intelectual negro-brasileiro, recebeu o título Doutor Honoris Causa em universidades, como a UERJ.

Ademais traz um ponto que para esta pesquisa é importante: a pertença à literatura brasileira expressa por “nossa literatura”. Isso já colabora para o anúncio, ou pelo menos para a expectativa, de que essa ficção será construída no forjamento, ou melhor dizendo, na reelaboração da identidade nacional literária. Sendo assim, uma tal forma de subjetividade será empregada.

Imagem 5 – Orelhas do livro *O crime do cais do Valongo*



Fonte: CRUZ, 2018

Já a orelha direita é ainda mais elucidativa. Como apresentada na Imagem 5, a foto da autora e um pequeno texto sobre sua trajetória como escritora apontam elementos-chave para a questão. A foto por si só tem um potencial revelador, “dando um rosto” a entidade autor e trazendo ao conhecimento de

todos, em especial aqueles que desconhecem Eliana Alves Cruz, a responsável pela construção romanesca: uma mulher negra.

O texto também não deixa dúvidas e vai ao encontro da foto e ao que vai expresso na primeira orelha. Como já dito por aqui, “Vencedora do concurso de romances da Fundação Palmares/MINC 2015, com *‘Água de barreira’*, história baseada na trajetória de sua família, desde a metade do século 19, na **África**, até nossos dias’ (grifo nosso). Destacamos ainda que o prêmio foi dado pela Fundação Palmares, ou seja, há todo um circuito de cultura e literatura negra envolvido.

Quando o mesmo texto diz que Eliana marca presença em duas edições dos *Cadernos Negros* também opera com mais um sinalizador de sua condição. Os *Cadernos Negros* são uma realização do Quilombhoje<sup>19</sup> e tem por objetivo promover, incentivar e divulgar a publicação de contos e poemas de autoria negra.

O livro também conta com o prefácio da jornalista negra, Flávia Oliveira. Nele a jornalista escreve: “[O crime do cais do Valongo] Foi *escrito* por uma *mulher negra*” (grifos nossos). Pelo pré-texto assinado pela comunicadora, obtemos mais uma marca da relação raça e autoria. Flávia Oliveira também menciona: “*autora* que nos ajuda a ampliar a *presença negra na literatura brasileira*” (grifos nossos). Nesse trecho, Oliveira faz afirmações sobre a autoria e sua existência como sujeito negro na literatura brasileira. É possível entender que essa presença se direcione tanto para a autoria como para os elementos da narrativa: personagens e narradores. Mas sobre esses elementos faremos uma abordagem em outro subcapítulo.

Ainda observando o prefácio, nos deparamos com a seguinte afirmação: “A *produção de escritoras e escritores afrodescendentes é porção ínfima no mercado editorial*” (grifos nossos). Esse enunciado dialoga com o estudo de Dalcastagnè (2008) anteriormente mencionado por nós. E, por falar no universo editorial, a editora responsável pela publicação da segunda ficção de Eliana Alves Cruz é deveras simbólica para esse caso.

---

<sup>19</sup> Coletivo cultural, que tem como um de seus fundadores e intelectual negro Cuti, é responsável pela publicação dos *Cadernos Negros*. Sua fundação se deu no século XX. Disponível em: <https://www.quilombhoje.com.br/site/> Acesso em 17 Jul 2022

O livro é publicado pela editora Malê, fundada pelo escritor negro Vagner Amaro. Essa é uma editora pequena, frente às grandes e famosas editoras do país, e que, de acordo com a própria editora: “colabora com a ampliação da diversidade do mercado editorial” e também: “Textos literários em língua portuguesa, de autores brasileiros, africanos e da diáspora, nos gêneros conto, poesia, romance, crônica, ensaio, crítica literária e roteiro, livros infantis e textos teóricos voltados para o incentivo à leitura”<sup>20</sup>.

A editora Malê, que em seu nome faz referência aos grupos de negros mulçumanos<sup>21</sup> vindos de África, não publica exclusivamente autores negros. Mas se dedica, parafraseando a editora, na divulgação de africanos e diaspóricos e no crescimento da presença da diversidade no mercado editorial.

Outra coisa importante a se pontuar sobre a editora é o símbolo escolhido para representá-la. A *Sankofa*, ideograma da cultura acã do sistema de escrita *Adinkra* (LOPES, 2004), representada nesse caso por um pássaro com a cabeça voltada para a cauda, remete à necessidade de reverência e resgate do passado. Também representada por um símbolo parecido com o formato de um coração estilizado, muitas vezes esculpido em grades de janelas e portões, *Sankofa* significa que podemos voltar ao passado para se recuperar aquilo que perdemos ou esquecemos para ressignificar o presente.

Imagem 6 – Ideogramas representantes da *Sankofa*



Fonte: Dicionário de símbolos, [20--].

<sup>20</sup> Textos extraídos diretamente do site da editora: <https://www.editoramale.com.br/> Acesso em 17 Ju 2022.

<sup>21</sup> “Nome derivado do iorubá ìmale, “mulçumano”, pelo qual eram conhecidos no Brasil os negros islamizados, principalmente os hauçás e nagôs” (LOPES, 2004, p. 410).

A escolha desse símbolo *Adinkra* para compor o logotipo da editora estabelece uma conexão coerente com a sua linha editorial e o seu propósito no mercado literário. Essa relação, marcada pela busca de conhecimento e sabedoria ancestrais, se materializa na publicação de autores e conteúdos que frequentemente passaram ou passam por processo de apagamento. E é essa característica editorial que, de alguma forma, faz um retorno para a reconstrução da história.

É subscrita sob todas essas condições que Eliana Alves Cruz anuncia na dedicatória:

Para todos os *meus mais velhos*, nas figuras de meu pai Eloá e minha mãe Lina (*in memoriam*), por darem o mapa de *onde vim*.  
 Para os meus irmãos Adriana, Paulo, Bárbara, primos e amigos contemporâneos, por fincarem meus pés na urgência de viver *irmanados* em nosso tempo.  
 Para *meus filhos* Jorge Alexandre e Julia, presentes lindos da “*deusa-ventre*” nesta existência, por me fazerem mirar o futuro com os olhos cheios de amor. (2018, p. 2, grifos nossos)

A dedicatória da escritora traz algumas coisas, as quais destacamos, que ajudam a compreender esse “lugar de onde fala” nos termos de Cuti (2010, p. 25):

- a) “*meus mais velhos*”, “*in memoriam*” –saudação às gerações anteriores de sua família, respeitando o princípio da ancestralidade e faz reverência aos que estão no *Orum*<sup>22</sup> na figura de sua mãe;
- b) “*irmanados*” – referência à coletividade, à vida em comunidade;
- c) “*meus filhos*” – indicação do princípio cíclico, presente inclusive no ciclo da vida, e que a coloca na posição de exemplo aos mais novos (representatividade)

---

<sup>22</sup> Nei Lopes define que: “Na mitologia iorubana, compartimento do Universo onde moram as divindades, em oposição ao aiê, o mundo físico, terreno, material” (2004, p. 500).

d) “deusa-ventre” – uma vez reverenciadas a ancestralidade e a descendência, chega a vez das entidades, na dedicatória especificamente a orixá Oxum<sup>23</sup>, responsável pela gravidez na cultura iorubá. O princípio do feminino em todas as deusas e à própria Terra.

A subjetividade é recuperada por uma série de mecanismos que se correlacionam com a autoria e, portanto, com a identidade racial da escritora. De alguma maneira, mesmo que não explícita, há um compromisso com esse “lugar de onde se fala”. Isso pode ser confirmado nas próximas seções, uma vez que adentraremos no território textual do romance e, como anunciado outrora, essa será mais uma forma de conexão entre os dispositivos que conformam a vertente negro-brasileira.

## 2.2 Personagens e sujeitos étnicos do discurso: o pretagonismo ficcional

No que se refere à personagem, Cuti (2010) fala sobre a formação de estereótipos das personagens negras na maioria dos casos na literatura nacional. O surgimento da personagem negra humanizada converge com o surgimento do escritor negro e com o estabelecimento do sujeito étnico negro do discurso.

Isso porque, contrário aos autores brancos que “acabam não tendo acesso a subjetividade negra” (CUTI, 2010, p. 88), o autor que se assume negro alcança essa mesma subjetividade e o “sujeito étnico negro do discurso enraíza-se, geralmente, no arsenal de memória do escritor negro” (CUTI, 2010, p. 89).

Ainda sobre a personagem, Cuti afirma:

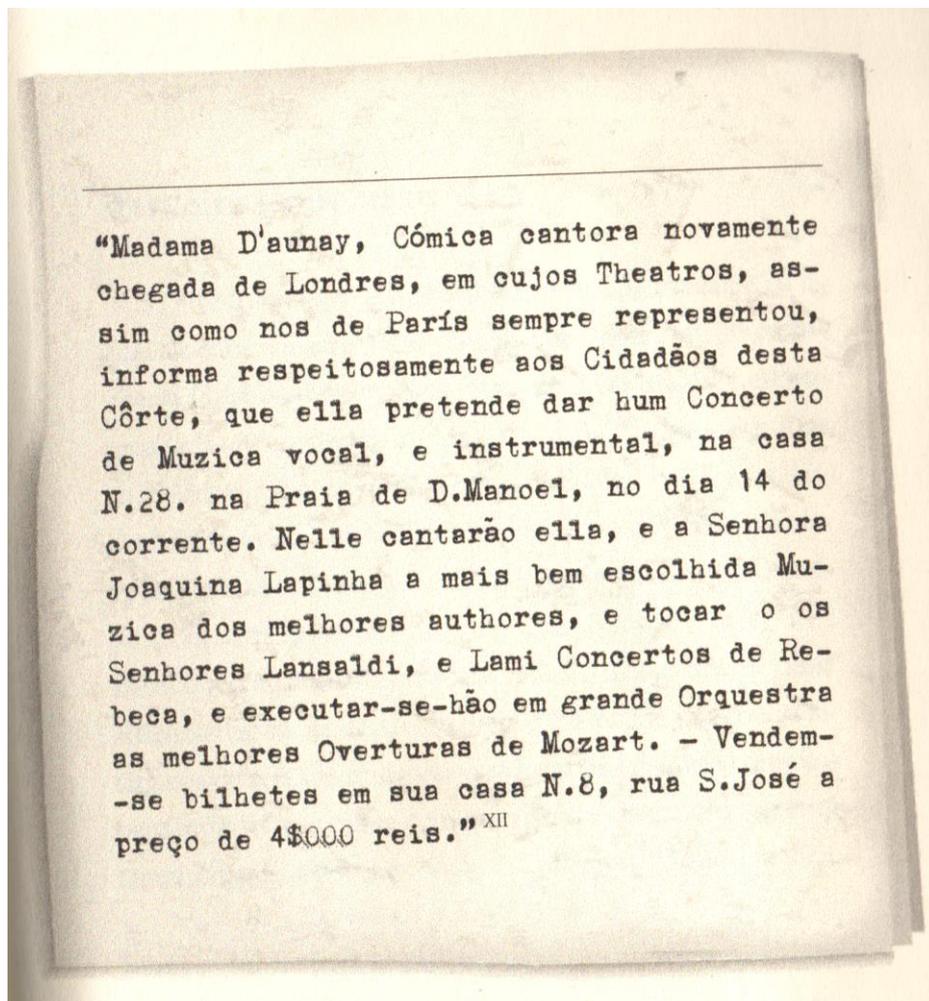
A população negra no Brasil é pouco representada fora dos quadros da pobreza, pois seu processo de ascensão social é invisibilizado pela ideologia racista. Se este for constatado, ficam abalados os preconceitos que fazem crer em inferioridade racial. Assim, a busca de verossimilhança pode, enveredando pelo preconceito racial, focar tão

<sup>23</sup> “Orixá iorubano das águas doces, da riqueza, da beleza do amor” (LOPES, 2004, p. 505)

somente negros entre os pobres e só entre eles conceber a possibilidade de representação literária, como se a mobilidade racial não existisse ou significasse o desaparecimento do negro enquanto tal. Daí o leque socioestamental para a literatura negro-brasileira ser amplo e não reducionista. Negros há em todas as camadas sociais e assim devem ser representados. (CUTI, 2010, p. 10)

Ainda que no caso d'*O crime do cais do Valongo* dar seus principais personagens como pertencentes às classes inferiores da época em que se situa a narrativa, temos também uma alternativa a essas representações, de acordo com o trecho acima, na personagem histórica<sup>24</sup> Joaquina Lapinha, cantora lírica negra de reconhecimento internacional.

Imagem 7 – Nona abertura de capítulo d'*O crime do cais do Valongo*



Fonte: CRUZ, 2018, p.155

<sup>24</sup> A imagem 6 traz um trecho de um aviso que, de acordo com CRUZ (2018), está na Gazeta do Rio de Janeiro – 18/02/1815.

Sobre Maria Joaquina da Conceição Lapinha, Muana nos oferece seu relato: “O senhor se encantou com o teatro e eu, apenas vendo de esgueira por uma fresta na porta da cozinha, encantei-me mais ainda, pois ouvi e vi algo que julgava impossível: uma cantora negra! (...) Lapinha era como eu” (CRUZ, 2018, p. 159). Nesse fragmento, se estabelece um vínculo entre a cantora, personagem histórico, e Muana, personagem ficcional. Além do cruzamento entre dados reais e imaginários, a relação também passa pelo campo da identificação. Ainda que exista um distanciamento entre Lapinha, ocupante de espaço de prestígio, e Muana, mulher escravizada, a protagonista do romance aponta para o seu reconhecimento na figura de Lapinha.

As personagens principais d’*O crime do cais do Valongo*, Muana e Nuno, são também os narradores da narrativa. Por meio delas temos acesso ao desenrolar do enredo. Essa pode ter sido uma escolha consciente da autora do romance, uma vez que na perspectiva da primeira pessoa Muana e Nuno fornecem “testemunho a que o texto pode levar o leitor quando o narrador é personagem contando sua própria história” (CUTI, 2010, p. 87).

Puxou um rolo de papéis, uma pena e um tinteiro. Pediu que eu começasse do começo. 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 10 estações das chuvas. Chamam-me Muana Lómuè, sou filha de Mutandi e Atinfa. Aqui em São Sebastião do Rio de Janeiro deram-me outro nome, mas toda a gente me conhece apenas por Muana. Nasci numa aldeia bem próxima a um enorme lindo maciço de Pedra. É o segundo mais alto de toda a Moçambique. Isso eu só soube anos depois de sair de lá. Não quero ser apenas “Moçambique” como usam para chamar os que chegam de minha terra. Sou Lómuè. Este nome – “Lómuè” - eu adotei porque fala de onde vim e do que sou: uma Macua-Lómuè. Existem várias macuas. Somos como os galhos da mesma imensa árvore, e nossas línguas apresentam algumas diferenças, mas são todas bastante próximas. (CRUZ, 2018, p. 43)

Na primeira ocasião que Mr. Toole, um inglês que mais tarde é identificado como um abolicionista, visita Muana, esta inicia a narração de sua história. São a esses registros biográfico que temos acesso quando o mestiço Nuno os encontra. Nesse fragmento, ela pontua quem são seus pais, o lugar de onde veio e a forma como ela se reconhece. Esse é um importante ponto de marcação de sua subjetividade. Ela não é uma “Moçambique”, é Muana Lómuè em reverência a sua terra natal e tudo o que ela representa.

Essa condição não se perde, quando ela vem para o Rio de Janeiro, inclusive pela presença da sua memória transformada em testemunho por escrito. Aliás esse ponto se estabelece como representação simbólica de oposição ao silenciamento que as culturas de origem africana estão submetidas na diáspora brasileira. Além disso, há aqui a afirmação de sua individualidade, movimento que vai na contramão da história oficial em massificar corpos negros e despí-los de particularidade.

Nuno também assume sua identidade, logo nas primeiras páginas, nas seguintes palavras: “A prova maior é que estou eu aqui Nuno Alcântara Moutinho, um letrado aspirante a livreiro, lendo às tantas coisas escritas por aquela preta. Estou vivamente impressionado. Quem diria! Vamos a ela” (CRUZ, 2018, p. 13). E ele completa em outra parte do livro:

Eu sou um mazombo dos mais espertos, hei de ter muito êxito. O que são mazombos? Os patrícios da terra de meu pai chamam aos que, como nós, são filhos de portugueses nascidos nas colônias, de mazombos. Não valemos muito para eles. Ainda se eu fosse uma mazombo rico, como o defunto assassinado e seu parente importante, o Intendente, vá lá. Mas um mazombo remediado e neto de pretos está, para eles, bem misturado com as prostitutas, os jogadores e os bêbados, que tanto odiavam. Eu também era um pária e já possuía até o nome de minha taberna-livraria: “A Mazomba”. (CRUZ, 2018, p. 35)

Nuno é um mestiço, como ele mesmo diz “um pardo, um mulato” (CRUZ, 2018, p. 35, grifos nossos). Ele de forma consciente sabe que “um mazombo *remediado e neto de pretos*” está à margem da sociedade na qual ele está inserido e essa situação é agravada exatamente por esses dois marcadores sociais: sujeito pobre e não-branco.

No caso de Nuno, ele também toma sua condição como mecanismo para resistência ao embranquecimento que lhe é imposto. No trecho abaixo, verificamos uma forma de mecanismo dessa resistência:

Quase toda a gente me dizia: “És quase branco, és livre e belo. Case-se com uma boa senhorinha branca e limparás teu sangue! Branquearás tua descendência! Crie juízo”. E eu apenas penso em mergulhar no negrume dela [Tereza Nagô]. (CRUZ, 2018, 171)

Ou ainda no próximo fragmento:

Manoel Mandillo, o ex-patrão, quase sócio de meu pai e metido a meu conselheiro, tentava por algum juízo em minha mente. Dizia ele: “Ora, pois, és quase branco! Se casas com uma mulher de boa família clareias a descendência e depuras o sangue”. Mandillo reiteradamente apresentava-me filhas de patrícios as mais diversas. Sim, confesso que ficava tentado a desposar uma delas. A vida certamente seria mais fácil. (CRUZ, 2018, p. 38)

A identificação racial de Nuno por meio de seus relatos nos possibilita a compreensão de outro dado importante: o entre-lugar ocupado por ele. Como mestiço, filho um homem branco português e uma mulher preta e ainda que marginalizado, ele é “quase branco”. E ele demonstrar ter total domínio da compreensão desse fato ao admitir que sua vida seria melhor no caso de se render ao casamento com uma mulher branca.

Essa consciência de seu entre-lugar também pode ser lida a partir da relação entre o esbarrar de obstáculos e a possibilidade que lhe foi dada de ser livre, como exposta no trecho a seguir:

Nunca experimentei não possuir a mim mesmo. Eu, o egocêntrico Nuno Alcantara Moutinho, sabia o que eram os olhares tortos, os risos às costas, as ofensas atiradas em rosto e oportunidades perdidas, mas não fazia ideia do que poderia ser ter que dar contas a outro alguém incluso para ir até ao urinol aliviar-se. (CRUZ, 2018, p. 183)

No lugar disso, apesar das tentações, ele declara seu total interesse em Tereza Nagô, uma “negra de ganho” que mesmo depois de conseguir reunir quantidade de dinheiro suficiente para comprar a sua liberdade esta lhe foi negada por sua senhora. A esse episódio, Nuno traça uma estratégia, bem como para a alforria dos três escravos de Bernardo Lourenço Vianna, o morto que dá início à ficção, elaborando uma espécie de negociação com o primo do falecido, Paulo Fernandes Viana, o então Intendente-Geral de Polícia.

Pedi intercessão para a graça real dela [Tereza Nagô] e a alforria dos três escravos do parente do morto. Paulo Fernandes não era nenhum idiota. Eu tinha uma informação valiosa e bem poderia ter alguma outra “carta-bazuca” como aquela ou algum outro documento comprometedor. (...) Fizemos ali um silencioso pacto de silêncios. Uma semana depois, retornei e saí no final da tarde do prédio da intendência, na Rua do Conde, com quatro cartas nas mãos. (CRUZ, 2018, p. 187)

Essa negociabilidade pode ser lida como uma representação da malandragem, utilizada por personagens subalternizados e/ou racializados como

forma pontual de sobrevivência ou ganho. Isso porque Nuno usa de um conjunto de estratégias para garantir a sociabilidade e a circulação em meio hostil. Sobre a malandragem, Giovanna Dealtry concebe, em *No fio da navalha*, que essa não é uma categoria rígida, mas sim de flexibilidade, assim como “o termo malandro se torna volátil e depende muito mais da entonação de quem o diz, do contexto que é dito, do que de um significado fixo” (2009, p. 12).

Essa aliás é uma característica compartilhada com Muana. A escravizada também tem táticas para sobreviver e permanecer se deslocando ora pela cidade, ora escapando de situações adversas.

O Nathanael, 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 treinos e letra 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 no *Gazeta* e também as cartas que me manda por no correio. *Não é bisbilhotice*, como pode alguém dizer, *mas proteção*. *Eu leio e eu escrevo*, como estou escrevendo agora. O serviçal do *Gazeta*, o Justino, *não pode desconfiar de modo algum!* Deus o livre! Apenas de pensar estremeço. Baixar-me-iam o azorrague, me poriam a ferros, vender-me-iam para algum engenho cruel como aquele, lá pelas bandas de Valença. As imagens do Tamarineiras me apavoram. (CRUZ, 2018, p. 19, grifos nossos)

Se retomamos a citação da página 13 do romance de Eliana Alves Cruz (2018), notaremos que Nuno declara estar “lendo às tantas coisas escritas por aquela preta. Estou vivamente impressionado. Quem diria! Vamos a ela”. Nuno, logo na primeira parte de seu testemunho, anuncia a outra personagem-narradora que se apresentará na sequência e nos dá pistas de sua agência.

Agora voltando ao trecho da página 19 de *O crime do cais do Valongo*, a própria Muana é quem faz a afirmação de sua apropriação da língua escrita, a língua do colonizador. O letramento se manifesta como fator de domínio e intervenção nos acontecimentos: “eu” que narro, conto a minha história, uma outra história de Brasil e opero novas formas de organização e desdobramentos para os fatos. A exemplo disso, temos a seguinte passagem:

Eu saberia quando ele [Bernardo Viana] pusesse meu nome na seção de avisos, como eu soube quando pôs o Natanael à venda e já estavam quase o entregando para o Tamarineiras. Foi graças a minha leitura que pudemos nos adiantar e ajudar o moleque a escapulir. Eu e o Marianno Benguella o ajudamos a fugir com uns ciganos que estiveram na hospedaria. Hoje sei que está em um quilombo lá pelo alto do

Corcovado. (CRUZ, 2018, p. 24)

Além das já apresentadas personagens, temos outras duas personagens importantes para o desenrolar do romance: Roza e Marianno. Roza, tão moça quanto Muana, tinha poder ao cozinhar. Aquele “território” era seu.

Ela, Roza, ainda era apenas uma menina... Tinha pouca coisa mais que eu quando pisei nas areias do Valongo. (...)  
Roza cozinha a comida e a vida. Quando mexe em sua panela tem poder. (...) Eu e Marianno estamos seguros de que ela teve parte no adoecimento de dona Ignácia. (CRUZ, 2018, p. 62-3)

Marianno também tinha seus territórios de domínio. Na costura ele construía os desdobramentos dos fatos e com Muana compartilhava o território do encantado.

Marianno é um mestiço de rosto comprido, pouca barba e sobrancelhas delgadas. Sua estatura é bem mais que a ordinária e é bastante forte, mas sua beleza feminina de rosto e seus modos delicados quando não está carregando ou fazendo nada pesado o fazem alvo constante de troças e violências diversas. Mais ainda do que as que são consideradas normais. Marianno é um chibando<sup>25</sup>. Eu o soube assim que o vi pela primeira vez. A mim pouco importa. A mim pouco se dá se ele deita-se com homens. Sabia que muitos eram grandíssimos feiticeiros. E Marianno honrava esta tradição. Ademais, Marianno era pessoa que melhor podia entender-me e eu o respeitava, pois o escravo morto diante de mim no Tamarineiras, o Joaquim Mani Congo, falava-me as melhores coisas a seu respeito, quando vinha de visitas. (CRUZ, 2018, p. 66)

Junto com os dois escravizados Muana forma uma espécie de tríade que influencia totalmente no desenlace da história. E como concluiu Nuno: “ Os três tinham mais poderes que o intendente... que qualquer rei” (CRUZ, 2018, p. 135). Cada um deles determinou duas formas de morte diferentes para Bernardo Viana, a carnal e a mística. Muana também carrega a representação da transição entre sua terra natal e a estrangeira. Entre a experiência de ser livre e cativa.

Contei que depois da espera eterna, marcados a ferro, loucos, cansados, doentes ou tão tristes que mal podíamos nos mover, finalmente embarcamos. O mar é um enorme rio salgado; impossível ver a margem oposta. O mar é o maior cemitério do mundo. (CRUZ, 2018, p. 138)

---

<sup>25</sup> Em nota de rodapé, Eliana Alves Cruz diz: “Outra denominação pra homossexual” (2018, p. 66)

Tomando ainda as duas personagens-narradoras do livro (páginas 13 e 19), captamos outro potencial revelador a respeito de Nuno e Muana. Em *O crime do cais do Valongo*, quem narra é quem experimenta e quem vê. Não há a concretização de uma mesma figura, mas a construção de individualidades, visões particulares, mas que partilham – no sentido de dividir e de ser de alguma forma coletiva – o papel de contar a história.

Muana narra a partir da sua própria experiência; ela é a própria metáfora da agência negra enquanto autora da sua história.

Aprendi a ler e escrever por causa do Umpulla. Eu não achava que deveria, mas hoje vejo que é muito útil, embora só pudesse fazer isso escondido. Eu continuava achando estranho tanto interesse do inglês. Sei que estava sendo muito imprudente, mas acabei confiando nele. Não me perguntem o motivo. Fez-me bem falar. Estava farta de esconder, de calar, de esquecer. Ofereci um chá e sequinhos feitos por mim, e ele, fingindo esquecimento, deixou os tinteiros e os papéis comigo. A cada dia traz mais e dei graças, pois já estava se tornando perigoso furtar papéis do senhor. Graças a isso posso deixar essas lembranças. (CRUZ, 2018, p. 82)

Nuno narra a partir da experiência ora de participante, ora de espectador. Quando espectador da narrativa de Muana, compartilha conosco, leitores “interficcionalis”, uma proximidade parcial.

Perto de uns toneis, protegido por uma mesa, alguns panos e embaixo de muitas tralhas velhas, achei um baú não muito grande e dentro dele a íntegra dos relatos da Moçambique natural do monte Namuli. (...) Guardei por muito tempo e com muito zelo o seu conteúdo. Já está tarde para mim. Deixo para vocês a tarefa de não esquecer. (CRUZ, 2018, p. 194-5, grifo nosso)

Nuno alterna de papel ao passo que ele também assume o lugar de narrador da história, aquele que a exemplo de Muana faz seu relato a partir de suas experiências, mas também como leitor dos escritos dela.

Aliás é por meio dele que nós temos acesso aos escritos da moçambicana. Em uma de suas últimas palavras, esse nivelamento se dá pelo contato comunicativo expresso na palavra “vocês” grifada no fragmento acima, que pode ser dirigida tanto para os leitores interficcionalis, a exemplo de Nuno, como para nós leitores extraficcionalis. E a partir disso, nós já encaminhamos o próximo eixo do trabalho.

### 2.3 Recepção: o leitor, a crítica

A recepção da literatura negro-brasileira, de acordo com Cuti (2010), é formada inicialmente por uma crítica branca que vai ganhando a presença de pessoas negras ao passar do tempo. Ele também fala que a ascensão da população negra é fator fundamental para o desenvolvimento dessa vertente.

Nesse sentido, cabe a compreensão de que o acesso à educação é importante coeficiente para a formação de autores e leitores, sejam estes últimos leitores ordinários, sejam leitores especializados. Sobre esse aspecto, o intelectual fala:

No tocante à literatura, é com o surgimento dos leitores negros no horizonte de expectativa do escritor, bem como de uma crítica com tal característica, que haverá um entusiasmo que a vertente negra da literatura brasileira se descongele da omissão ou do receio de dizer a sua subjetividade. (CUTI, 2010, p. 28-9)

A partir disso, podemos entender que os movimentos sociais influenciaram o crescimento desse segmento literário. Cuti (2010) menciona que no mesmo ano de surgimento do Movimento Negro Unificado (MNU), 1978, surgia também os *Cadernos Negros*.

Se os *Cadernos* é um importante articulador e fomentador da produção literária negra, podemos tomar na mesma linha as editoras, pequenas e independentes, especializadas na publicação de autores e temática negros. Fazemos menção a: a pioneira Mazza Edições, a Nandyala, a Malê. Esta última é a editora d' *O crime do cais do Valongo*.

Além disso, Eliana Alves Cruz possui outras produções literárias: seu primeiro romance, vencedor de concurso promovido pela Fundação Palmares, ganha edição também pela editora Malê. Já o terceiro, *Nada digo de ti, que em ti não veja*, é publicado pela Pallas e *Solitária*, quarto romance da escritora, ganha edição pela Companhia das Letras, uma das maiores editoras brasileiras. A romancista, que também marca presença nos *Cadernos Negros* nº 39 e nº 40, ainda tem um livro infantil publicado, *A copa frondosa da árvore*, pela também pequena Nandyala.

O caso de Eliana Alves Cruz pode ser ilustrativo para esse movimento editorial. Num primeiro momento, o alcance do mercado editorial por escritores negros se dá, principalmente, pelas editoras menores e independentes. Com a mudança do mercado consumidor – aqui talvez caiba uma análise do que Cuti (2010) disse sobre a ascensão da população negra: maior acesso à educação e maior capital cultural, proporcionalmente cresce a presença da literatura negro-brasileira – as grandes editoras, como a Companhia das Letras, passam a se interessar por esse “nicho”.

Agora, outro ponto importante para a nossa discussão é o leitor idealizado pelo escritor. Cuti, sobre essa questão afirma:

Quando alguém se põe a escrever, não é verdade que escreva para si mesmo. Já no ato da escrita, um leitor ideal vai se formando na mente do escritor, alguém que ele gostaria, intimamente, que lesse seu texto. As costumeiras dedicatórias são a revelação da ponta do *iceberg* deste leitor concebido no ato da própria escrita, sem que, muitas vezes, o escritor tenha consciência. Isso ocorre porque, ainda que o ato da escrita seja solitário, na maioria das vezes ele enseja o princípio do grupo: o autor e o leitor. É um ato de comunicação. (CUTI, 2010, p. 28)

Em momento anterior, tecemos comentários sobre a dedicatória do livro *O crime do cais do Valongo*. Ali, falávamos das marcas de subjetividades impressas pela autoria. Sobre o ato de comunicação, no caso do romance alvo desta pesquisa, esse público ideal está representado pelo próprio núcleo familiar de Eliana Alves Cruz. Do ponto de vista da coletividade, é simbólica essa escolha, uma vez que a família é o nosso primeiro grupo social de contato.

Também anteriormente, mais precisamente no fim da seção antecedente, tratamos como Nuno, uma das personagens-narradoras, é posto num nível similar ao nosso de leitor dos relatos de Muana. A partir disso, podemos dizer que, a exemplo das últimas palavras de Nuno, a romancista forja a intencionalidade de um público leitor de sua obra. Sejam pessoas negras, sejam pessoas brancas, o que não pode se perder é perder a memória do que foi contando. Mas essa é uma “história” para a próxima seção.

## 2.4 Temática: memória, história e ficção

Como vimos, Cuti (2010) fala que o lugar reservado para personagens negras no Romantismo era o da desumanização e da negação de complexidade. No Modernismo, o interesse está “tão somente nas manifestações folclóricas, não seus conflitos (CUTI, 2018, p. 18).

A partir da segunda metade do século XX, com o avanço das lutas e articulações do movimento negro contra o racismo, com figuras como Abdias Nascimento e Lélia Gonzales, entre outros, a abordagem no cenário de representações estéticas começa a mudar. A base temática de produção da literatura negro-brasileira está nas reivindicações, denúncias das relações de poder que estruturam a sociedade e na luta contra o racismo.

Em *O crime do cais do Valongo*, a narrativa é construída tendo como panorama histórico a escravização do século XIX, mas com eventuais menções a tempos anteriores. Entretanto as formas de apresentação dessa “realidade” se constituem distintamente daquelas habituais.

Como já discutimos anteriormente, o protagonismo do romance é dado a personagens negras que têm suas subjetividades forjadas pela agência nos conflitos ocorridos na narrativa e pelo domínio do meio em que circulam. Essas personagens não são caracterizadas pela ausência de complexidade ou por estereótipos do sujeito.

Ainda que o enredo envolva um lugar comumente ocupado por personagens negras em romances históricos que remontam o período da escravidão, esse mesmo lugar é encenado a partir da figura do explorado. Quando Muana, por exemplo, conta a sua experiência ao ser sequestrada e escravizada, ela aponta para a recomposição de imagens compartilhadas em nosso imaginário que é permeado por ausências. A narrativa de Muana, assim como de outros africanos, começa em sua terra natal e não no navio negreiro.

Transitando pelo território da cidade, Muana ainda carrega outras formas simbólicas na sua construção. Uma delas diz respeito a Muana transitar por dois espaços e representar um marco, uma fronteira, assim como a Pedra do Sal:

Ficava sempre 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. 16)

A cidade partida geográfica e metaforicamente pela Pedra do Sal ilustra a estratificação da sociedade e os problemas por ela estabelecidos. E Muana circula, apesar de cerceadas as condições de acesso, entre essas duas realidades diferentes de uma mesma cidade.

Tematizada também está a experiência espiritual de Muana. O seu trânsito por dois planos diferentes da vida simboliza o poder da narradora-personagem da história, ou seja, se o poder político-social em relação a população negra escravizada passa pela negação, esse é um domínio irrevogável. Além de própria tematização olhar para práticas religiosas de matriz africana em oposição ao estigma sofrido por elas.

Outra maneira, também operante no plano do limite, ou melhor dizendo da relação é como Muana é a metáfora da ligação entre passado e presente. Sua atuação de contar sua história, a sua experiência e a experiência compartilhada de outras personagens, revela esse jogo de diálogo.

Além disso, Muana se conforma como a própria representação do retorno ao continente mãe e a ancestralidade. Para exemplificar isso, temos a falar de Umpulla: “Vamos agora, Muana. Vamos visitar o monte Namuli de nossa meninice” (CRUZ, 2018, p. 192).

O romance de Eliana Alves Cruz, portanto, é uma malha em que se entrelaça a ficção no resgate ou na busca de uma recomposição da memória coletiva e da história. Se a memória apresenta falhas e preenchemos pontos esquecidos com edições da realidade, a história é tomada num plano “similar” ao da memória. E a ficção se ocupa de preencher aquilo que foi de alguma forma esquecido.

### 3 ENCAMINHAMENTOS CURRICULARES PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Para que o esforço de respeitar e honrar a realidade social e a experiência de grupos não brancos possa se refletir num processo pedagógico, nós, como professores – em todos os níveis, do ensino fundamental à universidade -, temos de reconhecer que nosso estilo de ensino tem de mudar.

*bell hooks*

Como vimos no primeiro capítulo desta pesquisa, de acordo com as *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*, o currículo é mola-mestra no trabalho de conscientização dos estudantes (BRASIL, 2006). A partir dele, todas as ações didático-pedagógicas se desdobram e defendemos que isso aconteça de modo a desenvolver, entre outras coisas, a capacidade crítica dos alunos em relação aos problemas enfrentados pela população negra como grupo marginalizado.

As mesmas *Orientações* (BRASIL, 2006) pontuam a necessidade do desenvolvimento de trabalho atento à literatura produzida por escritores negros brasileiros que reivindique a representação da sua população e problematize as condições vividas por esse grupo. A lei 10.639/03 e mais tarde a lei 11.645/08 não conferem a exclusividade, mas a ênfase da literatura brasileira como uma das áreas curriculares de efetivação de conteúdos referentes às histórias e culturas africanas e afro-brasileira.

No entanto, mesmo o ensino de Áfricas e suas diásporas sendo obrigatoriedade no ensino, o reflexo do racismo à brasileira, assim como em todas as instituições, recai sobre ele. Dessa forma, o currículo corrobora com o racismo ao invés de combatê-lo. Haja vista que documentos norteadores oficiais como planejamentos, livros didáticos, descritores e outros em companhia a própria ação docente reforçam estereótipos racistas no ensino, dessa forma há uma necessidade de se repensar e reformular ações que interfiram nesse sistema.

Se o currículo é caminho, o que propomos aqui é fornecer uma via de possibilidades que podem ser executadas mesmo diante da persistência de

currículos tradicionais. Dessa forma, o que pretendemos é pensar em maneiras possíveis de agir pelas brechas oferecidas pelo sistema (WALSH, 2013, 2017).

Para isso, em diálogo com o capítulo anterior, apresentaremos sugestões realizadas a partir de algumas perguntas levantadas por Dalvi (2013) para a seleção de textos literários para a leitura na escola. Como já explicado em outro momento, do total de quatorze perguntas, selecionamos seis que serão apresentadas e explicadas na sequência juntamente com as nossas sugestões a partir do romance *O crime do cais do Valongo*.

Ao nos depararmos com um livro qualquer, uma das primeiras informações que temos acesso é aquela que se refere ao título e à autoria. Geralmente na contracapa, as editoras disponibilizam dados, informações, referências que dão pistas sobre o conteúdo do livro, sua temática ou assunto. Sobre esses três aspectos Dalvi pontua duas perguntas:

O título, o tema ou o(s) autor(es) têm, potencialmente, interesse para os leitores, em função dos projetos, ações, atividades que vêm sendo desenvolvidos na escola? É possível realizar um trabalho prévio de preparação para o primeiro contato, a fim de “situar” o leitor em relação à obra, texto ou livro proposto? (2013, p. 84)

Se a escola é uma instituição que possui PPP engajado com a educação das relações étnico-raciais, a primeira pergunta fica fácil de responder. Se esse não é o caso, mas ainda existe a preocupação de realização de um trabalho pedagógico antirracista a resposta é afirmativa.

Olhando especificamente para esses aspectos em relação ao romance discutido, o título ainda pode ser usado como motivador para a descoberta desse tal “crime”, ou seja, já pela leitura dele, podemos levantar algumas hipóteses que podem ou não serem confirmadas no decorrer da leitura de toda a narrativa.

Nas primeiras páginas do livro, Nuno apresenta a ocorrência de um crime que a princípio pode ser tomado como uma antecipação do problema central da ficção. Porém, o leitor percebe na sequência que o crime anunciado pelo título é outro: a crueldade dirigida às pessoas negras pelo regime escravocrata.

Se problematizada a questão da autoria de uma mulher negra, essa pode ser outra questão levantada. Principalmente se feita a partir de toda a história da literatura brasileira. Levantamentos e/ou pesquisas sobre a presença da mulher

negra na produção de textos literários e na formação do cânone podem gerar debates e análises produtivas.

Esse ponto, se reduzido à produção romanesca, pode ser ainda mais profícuo. A pesquisa da Professora Fernanda R. Miranda, por exemplo, aponta tanto para a dificuldade da produção desse gênero literário por mulheres negras como para a sua invisibilização num recorte temporal de quase 150 anos.

Imagem 8 -Circuito Histórico de Herança Africana do IPN<sup>26</sup>



Fonte: IPN, [20--].

<sup>26</sup> Por inlegibilidade da imagem, transcrevemos o texto presente na imagem: “Desde a descoberta do Sítio Arqueológico Cemitério dos Pretos Novos, em 1996, até as obras de revitalização da Região Portuária, em 2012 a 2016, estudos e escavações arqueológicas trouxeram à tona a importância histórica e cultural desta área do Rio de Janeiro. Estes vários achados arqueológicos possibilitam uma melhor compreensão do processo da Diáspora Africana e da formação da sociedade brasileira, e por isso, motivaram a criação, pelo Decreto Municipal nº 34.803 de 29 de novembro de 2011, do circuito e do Grupo de Trabalho Curatorial Histórico e Arqueológico da Herança Africana, para construir coletivamente políticas de valorização da memória e proteção deste patrimônio cultural.

Desde então, o IPN criou oficinas a céu aberto, que se tornaram verdadeiros passeios-aulas, que tiveram uma grande repercussão junto aos grupos de estudantes da Rede Pública de Ensino. A partir desta experiência, foi idealizado o projeto Circuito Histórico de Herança Africana, em 2016, com o forte propósito de promover e fortalecer a educação patrimonial de seus participantes, sobretudo dos educadores e estudantes, Além das seis localidades do roteiro oficial, o IPN inclui outros pontos que fortalecem a narrativa desta atividade e torna esta experiência ainda mais dinâmica e inesquecível.”

Como fontes para a realização de um trabalho de preparação para o contato com o texto, temos algumas sugestões. Destacamos duas: O Instituto de Pesquisa e Memória Pretos Novos (IPN), museu memorial de mercado escravocrata, estabelecido depois da descoberta do cemitério dos pretos novos que hoje é um sítio arqueológico; e o sexto episódio da segunda temporada do *podcast* Rio Memórias<sup>27</sup>, denominado “Cais do Valongo”.

Localizado próximo ao Cais do Valongo, o local oferece a possibilidade de visita guiada gratuita – a imagem acima ilustra o circuito organizado pela instituição - para rede pública de ensino, além de oficinas e cursos. A instituição possui também um *site*<sup>28</sup> que oferece bom material para pesquisa.

Um desses recursos presentes no site do IPN, ilustrado na imagem abaixo, é a possibilidade de acessar breves informações sobre cada ponto do circuito oferecido pelo Instituto Petros Novos. Outro trabalho de preparação pode ser a própria visita a esses pontos da cidade.

Para quem não conhece a região, ou já circulou pela área, mas desconhece o legado histórico, essa pode ser uma oportunidade de compreensão da formação sociocultural do território e sua importância para o município do Rio de Janeiro. Além disso, o conhecimento obtido pela pesquisa e pela visita contribui para a leitura d’*O crime do cais do Valongo*, tornando o texto mais acessível.

Entre os pontos visitados incluídos no circuito estão, por exemplo, a Pedra do Sal – local de desembarque do sal e, como descrito no romance, ponto de cisão da cidade que em parte é frequentada pela elite imperial e restringe a circulação da população negra e dos menos abastados a uma porção do território – o Largo do Depósito – ponto onde estavam localizados os armazéns de tráfico negreiro, o que atualmente é conhecido como Praça dos Estivadores – o Cais do Valongo – cenário central da narrativa de Cruz (2018) e um dos primeiros pontos de contato dos povos africanos que foram escravizados e de formação da diáspora carioca – o Lazareto da Gamboa – lugar de destino dos recém chegados para a cura de doenças e recuperação e descrito por Muana também

---

<sup>27</sup> <https://open.spotify.com/show/4QGgPI6A2kOMeSyPNL5bMt?si=967a6182d19241cc> Acesso em 23 Jul 2022

<sup>28</sup> <https://pretosnovos.com.br/> Acesso em 23 Jul 2022

como o local que possibilitou sua apropriação da língua portuguesa - e o cemitério dos pretos novos – o segundo destino “final”, mas esse reservado para os que chegavam mortos ou não resistiam às subumanas condições impostas aos corpos negros.

Imagem 9 – Pontos de visitação do Circuito Histórico de Herança Africana



Fotografias de Alex Ferro

Fonte: IPN, [20--].

Já o *podcast* conta um pouco da história do lugar que é o maior ponto de entrada de africanos escravizados das Américas. O *podcast* faz a apresentação e entrevista a escritora Eliana Alves Cruz, correlacionando a temática com o seu livro.

Imagem 10 – *Layout* do último episódio da 2ª temporada do *Podcast Rio Memórias*



Fonte: Spotify, 2022.

O Rio Memórias também possui *site* e perfil oficial no *Instagram*. Com o objetivo de resgatar e valorizar a história e cultura cariocas, o Rio Memórias também disponibiliza conteúdos sobre o Cais e a Pedra do Sal, por exemplo, que estabelecem interlocução com o romance estudado e com a visita guiada que é ofertada pelo IPN.

Imagem 11 – Postagem sobre o Cais do Valongo do perfil Rio Memórias



Fonte: Perfil do Rio Memórias no *Instagram*, 2020.

As próximas questões selecionadas estão relacionadas à tipologia e ao gênero textual. Dalvi assim propõe:

Há predominância de que tipologia textual e de gênero discursivo? Para a literatura infantil e juvenil, em geral, mais vale o fazer, o agir, de modo a conquistar a atenção da criança. Já o leitor jovem ou adulto tende a exigir uma leitura que o faça problematizar os papéis sociais, históricos e culturais que exerce. Os tipos e os gêneros predominantes foram ou serão estudados em função da literatura? Se se trata de um texto híbrido é possível se pensar – mais e melhor – sobre isso, com o que se dispõe? (2013, p. 84-5)

*O crime do cais do Valongo* é um romance e obedece a uma de suas premissas que é ser uma narrativa, um texto em prosa. Levando em conta que a ficção é construída com base nos relatos de dois narradores que também são personagens, a tipologia e o gênero acabam por se conciliarem e se acomodarem na composição.

Ainda no que tange ao romance, podemos destacar dois subgêneros e suas estruturas particulares: o policial e o histórico, ambos presentes no romance de Eliana Alves Cruz. O romance policial tem a sua estrutura narrativa marcada pela presença de um crime, de uma investigação, um criminoso e de um investigador.

Essas características do subgênero policial podem ser lidas a partir das suspeitas levantadas pelo leitor a partir da apresentação do assassinato de Bernardo Viana em confronto com as reais concepções de “criminoso”, por exemplo, construídas na narrativa. Ou seja, a leitura d’*O crime do Cais do Valongo* em sala de aula pode ser um importante instrumento de reflexão sobre os papéis sociais, históricos e culturais que exercemos (DALVI, 2013, p. 84).

Já o fato do romance também ser caracterizado como histórico é deveras significativo. O estudo d’*O crime do cais do Valongo* permite avaliar e confrontar as características desse subgênero a partir do seu próprio pertencimento à literatura negro-brasileira.

Isso porque o romance histórico opera na mescla entre a ficção e dados históricos e a literatura negro-brasileira utiliza esse arcabouço como recurso não apenas para se caracterizar como tal. Se *O crime do cais do Valongo* revisita a história – e não à toa na construção da diáspora negro-carioca do século XIX – o faz para, parafraseando Cuti (2010), reformular o retrato do período escravocrata que permeia nossos imaginários muitas vezes reforçados pela própria literatura ou outras manifestações artísticas.

Para efetivação de um currículo comprometido com formação de sujeitos antirracistas, a leitura realizada na escola pode provocar a reflexão de como a tipologia, o gênero e os subgêneros da ficção de Eliana Alves Cruz foram empregados na narrativa como mecanismos “sankofânicos”: eles contribuem para que a romantização histórica seja revelada e combatida ao mesmo passo que, na impossibilidade de recriar a história oficial, rememora um determinado período histórico e pela sua ficcionalização mobiliza os papéis sociais ocupados pelos sujeitos do passado e do presente. Assim como a Sankofa impressa pela cidade, o livro se instaura, sob essa lógica, como monumento de retorno ao passado e preservação da memória.

Imagem 12 – *Sankofa* esculpida em grades



Fonte: Dicionário dos símbolos, [20--]

Outra questão que selecionamos se refere aos valores ideológicos presentes no texto. Sobre isso a professora pergunta:

o texto é moralizador, preconceituoso, defensor da doxa? Esse tópico é deveras significativo, porque a literatura na escola, ainda hoje, encontra-se recheada de textos “educativos”, chegados às boas maneiras. Importa, muito, para utilizar uma expressão cara à estética da recepção e do efeito, o “horizonte de expectativas” do leitor para discernir as camadas que todo texto-discurso carrega. (DALVI, 2013, 85)

Com base em toda nossa discussão, o segundo romance de Eliana Alves Cruz estaria na contramão do preconceito e da doxa. No sentido contrário, o livro contesta as bases da história oficial ao levantar o debate sobre a violência imposta e sofrida por corpos negros – que sofreu suas atualizações na atualidade – e as contribuições sociais, históricas e culturais de povos africanos no contexto da diáspora brasileira.

Pensando no “horizonte de expectativa” do leitor, à medida em que a leitura acontece, vamos confirmando – ou negando – o(s) suposto(s) crime(s) que conformam o livro como um romance policial. Desde o assassinato de Bernardo Viana, o papel de Nuno como investigador, ainda que extraoficial e as revelações dadas pelo seu testemunho e o testemunho de Muana, Mariano e Roza.

Outra questão possível de ser levantada na escola a partir da leitura d’O *crime do cais do Valongo* é se a apresentação do romance histórico passado no território carioca confirma ou subverte o imaginário do Rio de Janeiro dos oitocentos e dos escravos. Levando em consideração a questão da cisão metafórica e literal – e ao mesmo tempo, a questão da ligação, como bem descritas no romance pelo relato de Muana - da cidade, podemos ainda pensar nas atualizações dessa separação e seu desdobramento na manutenção do racismo.

Começou muito cedo. Eu não entendia. Quando passei a voltar sozinho da escola, percebi esses movimentos. Primeiro com os moleques do colégio particular que ficava na esquina da rua da minha escola, eles tremiam quando meu bonde passava. Era estranho, até engraçado, porque meus amigos e eu, na nossa própria escola, não metíamos medo em ninguém. Muito pelo contrário, vivíamos fugindo dos moleques maiores, mais fortes, mais corajosos e violentos. Andando pelas ruas da Gávea, com meu uniforme escolar, me sentia um desses

moleques que me intimidavam na sala de aula. Principalmente quando passava na frente do colégio particular, ou quando uma velha segurava a bolsa e atravessava a rua pra não topar comigo. Tinha vezes, naquela época, que eu gostava dessa sensação. Mas, como já disse, eu não entendia nada do que estava acontecendo.

As pessoas costumam dizer que morar numa favela de Zona Sul é privilégio, se compararmos a outras favelas na Zona Norte, Oeste, Baixada. De certa forma, entendo esse pensamento, acredito que tenha sentido. O que pouco se fala é que, diferente das outras favelas, o abismo que marca a fronteira entre o morro e o asfalto na Zona Sul é muito mais profundo. É foda sair do beco, dividindo com canos e mais canos o espaço da escada, atravessar as valas abertas, encarar os olhares dos ratos, desviar a cabeça dos fios de energia elétrica, ver seus amigos de infância portando armas de guerra, pra depois de quinze minutos estar de frente pra um condomínio, com plantas ornamentais enfeitando o caminho das grades, e então assistir adolescentes fazendo aulas particulares de tênis. É tudo muito próximo e muito distante. E, quanto mais crescemos, maiores se tornam os muros. (MARTINS, 2018, p. 17-8)

No fragmento acima, retirado do conto “Espiral”, de Geovani Martins, temos uma exemplificação de modelação contemporânea do racismo verificado na gramática da cidade. A alguns corpos cabe a ocupação de determinados espaços, desprovidos da efetivação de direitos básicos, que garantiriam a dignidade humana, como saúde, segurança e alimentação.

Assim como Muana, a personagem-narradora da história de Geovani, ainda que sob uma codificação de sua condição subalternizada – no caso da narrativa do autor carioca, a marcação se dá pelo uso do uniforme escolar da rede pública de ensino – a personagem transita, condicionalmente, entre o morro e o asfalto da Zona Sul do Rio. O que separa esses dois espaços, não é a pedra, e sim um muro que se concretiza em muitos casos pelo simples atravessar de calçadas.

O estigma carregado por esses corpos determina as formas de suas relações com a própria cidade e com outros sujeitos. Se tomarmos especificamente o uniforme escolar da rede pública como um signo comunicante, notaremos uma oposição entre a imagem construída do sujeito estudante da escola pública x o estudante da escola particular.

A depender da perspectiva da qual se olha, o significado apreendido desse significante pode variar. Em relação aos outros estudantes da sua escola, a personagem de Geovani diz ser encarado, junto a seus colegas, como pessoas desprovidas de potencial ameaçador, enquanto para os alunos de uma escola particular próxima da sua a operação é exatamente oposta.

Outrora, quando fazíamos uma leitura sobre a autoria e a subjetividade no caso d'*O crime do cais do Valongo*, já nos adiantávamos um pouco sobre a seguinte pergunta:

O livro como objeto: o projeto gráfico e acabamento. Como são capa, orelhas, páginas, cores, tipos das letras, formatos, diagramações? Tudo isso baliza – ou deve balizar – as escolhas, as leituras, as atividades, as discussões. (DALVI, 2013, p. 86)

Como já vimos, ambas as orelhas são recheadas de dados para discussão. Além disso, podemos levar em conta que a divisão dos capítulos é feita com a apresentação de trechos verídicos de jornais do período em que a história se desenrola, com a exceção do trecho que comunica a morte do Bernardo Viana.

Outra coisa que pode ser relevante em relação ao nosso livro-objeto é que, se a primeira pergunta elencada por Dalvi (2013) e reproduzida neste trabalho acontecer na sua seleção, ela prepara inclusive para essa questão que faz uma abordagem sobre o projeto gráfico. Ao discutir as questões históricas sobre o Cais do Valongo, sobretudo ao explorar imagens das descobertas arqueológicas, as escavações e suas revelações, teremos acesso sobre as diferenças entre o Cais do Valongo, o Cais da Imperatriz e todas as modificações feitas que soterraram e “apagaram” o primeiro.

E essa é uma informação que pode ser recuperada numa leitura mais minuciosa da capa. O leitor mais atento provavelmente perceberá a referência às pedras pé-de-moleque presentes na capa, dialogando com o título e a própria história.

Assim como em outros momentos da história – a remodelação do Cais do Valongo em Cais da Imperatriz (1843), o Bota-abaixo do prefeito Pereira Passos (1903) e a revitalização do Porto Maravilha (2011-2016) - a transferência do desembarque e do mercado de africanos escravizados da atual Praça XV para a região do Cais do Valongo (1779) demarca como periodicamente, a cidade do Rio de Janeiro tem o seu cenário reconfigurado por processos de higienização.

No capítulo antecessor a este, fizemos uma análise também das orelhas do livro. Lá falávamos de como a presença da foto de Eliana era um “potencial revelador”. Se para a formação e aplicação de um currículo antirracista, no que

tange a área da literatura brasileira, uma das principais questões é a valorização dos escritores negros, a presença desses autores, seja essa presença dada pela seleção do livro para a leitura na escola, seja pela marcação viso-identitária desses autores, é ponto imprescindível.

Vale lembrar que Silva diz que “Para uma perspectiva crítica, não existe identidade fora da história e da representação” (2019, p.104). As *Orientações* ainda falam da necessidade do trabalho pedagógico que dirija

olhar crítico sobre a produção literária de autores negros brasileiros contemporâneos e vislumbrar uma outra estética – que busca ir da percepção à manifestação da diferença ou da manifestação à afirmação e a reivindicação dessa diferença (BRASIL, 2006, p. 194).

Portanto dispor de informações sobre a autoria, incluindo a imagem fotográfica de Eliana Alves Cruz – assim como de qualquer outro autor negro – acaba funcionando como estratégia de captação e elucidação do/para o leitor. Além disso, a reivindicação de um lugar que historicamente é ocupado na sua maioria por homens brancos, mobiliza e desestabiliza a cristalização da categoria elitista brasileira.

A representatividade, no caso da interlocução entre literatura e educação, podemos assim entender como artifício de problematização, tais como: Quem produz a literatura nacional? Por quais espaços circulam? Quais identidades assumem e quais papéis exercem? O que querem com a sua produção literária? Essa(s) pessoa(s) se aproximam de nós em alguma medida? São perguntas como essas que podem apontar para o empoderamento da população negra.

Sobre páginas, cores, tipos das letras, formatos, diagramações, genericamente podemos atestar a boa qualidade do material editorial. Considerando que a Malê não se conforma como uma das principais editoras do país, mas se estabelece como referência na publicação da temática das relações étnico-raciais, em nada deixa a desejar nesses quesitos. Sendo assim, *O crime do cais do Valongo* se caracteriza como um bom material para a leitura na escola, inclusive porque a boa encadernação permite que ele seja um material compartilhado pelos alunos – coisa comum no contexto das salas de leitura e bibliotecas escolares, sobretudo das escolas públicas.

Na sequência, destacamos também:

É possível recuperar identidades e diferenças no conjunto da obra do(s) autor(es) e, também, estabelecer comparações com obras de outros autores, brasileiro ou não? (DALVI, 2013, p. 86)

Olhando especificamente para os outros três romances da escritora, observamos algumas semelhanças e diferenças entre eles. Os quatro livros estão preocupados com a condição da população negra brasileira e foram publicados nos últimos seis anos, colocando Eliana Alves Cruz como uma das representantes não só da literatura negro-brasileira, mas também como um dos nomes de maior destaque da literatura contemporânea.

Mas eles também apresentam algumas diferenças. Os três primeiros - *Água de barreira*; *O crime do cais do Valongo* e *Nada digo de ti, que em ti não veja* – são romances históricos, enquanto *Solitária* coloca uma lente sobre um problema da atualidade: o trabalho doméstico e as ações afirmativas.

Além disso, é possível realizar uma leitura comparativa entre *O crime do cais do Valongo* e *Um defeito de cor*, de Ana Maria Gonçalves. A seguir transcrevemos dois trechos dos romances históricos *O crime do cais do Valongo* e *Um defeito de cor*, respectivamente.

Assim como toda a aventura que me trouxe até aqui, disse ao senhor Toole que o desembarque em São Sebastião do Rio de Janeiro foi algo impossível de esquecer. Desesperei-me ao ver a rainha Níetí morta e revoltei-me mais ainda por ver que Faruk seguia vivo. Puseram-nos acorrentados em filas e fomos obrigados a descer para barcos menores que iriam para a costa.

[...]

Assim que pisamos em terra, fomos imediatamente trancados no Lazareto. [...]

No Lazareto, quem não tinha outro jeito a não ser morrer, morreu. Quem só podia viver, viveu. Os corpos iam saindo aos lotes. E fiquei feliz de ver Faruk no meio deles. Me pareceu uma justiça divina o destino fazê-lo pensar que viveria, para deixá-lo morrer naquele depósito fétido pouco depois. Nós, os vivos, fomos para um armazém, o de número sete. Fomos separados em grupos de dois ou três. No mesmo lugar havia peças de mobiliário, artigos de cozinha, tecidos, vários objetos para serem leiloados em algum momento. O senhor Bernardo arrematou a mim, outra moça e um rapazola. Quando me levou, Umpulla tentou nos seguir, arrastando as correntes e fazendo cair quem estava acorrentado a ele. Umpulla gritava e me chamava. Ouvei o capataz dizer: “Volte, Tibúrcio!” e ele estancou. Apenas o vi sumir quando desci a rua e entrei na hospedaria, empurrada pelo meu novo dono. (CRUZ, 2018, p.149-150)

Nesse breve relato, Muana conta a sua experiência de chegar no Rio de Janeiro. A partir dela recuperamos alguns dados importantes para reconstruir nosso imaginário e repensar a história oficial. Nele, ela fala de seu desembarque, do Lazareto e do mercado de escravizados.

Nós não víamos a hora de desembarcar também, mas, disseram que antes teríamos que esperar um padre que viria nos batizar, para que não pisássemos em terras do Brasil com a alma pagã. Eu não sabia o que era alma pagã, mas já tinha sido batizada em África, já tinha recebido um nome e não queria trocá-lo, como tinham feito com os homens. Em terras do Brasil, eles tanto deveriam usar os nomes novos, de brancos, como louvar os deuses dos brancos, o que eu me negava a aceitar, pois tinha ouvido os conselhos da minha avó. Ela tinha dito que seria através do meu nome que meus voduns iam me proteger, e que também era através do meu nome que eu estaria sempre ligada à Taiwo, podendo então ficar com a metade dela na alma que nos pertencia.

O escaler que carregava o padre já estava se aproximando do navio, enquanto os guardas distribuíam alguns panos entre nós, para que não descêssemos nuas à terra, como também fizeram com os homens na praia. Amarrei meu pano em volta do pescoço, como a minha avó fazia, e saí correndo pelo meio dos guardas. Antes que algum deles conseguisse me deter, pulei no mar. A água estava quente, mais quente que em Uidá, e eu não sabia nadar direito. Então me lembrei de lemanjá e pedi que ela me protegesse, que me levasse até a terra. Um dos guardas deu um tiro, mas logo ouvi gritarem com ele, provavelmente para não perderem uma peça, já que eu não tinha como fugir a não ser para a ilha, onde outros já me esperavam. Ir para a ilha e fugir do padre era exatamente o que eu queria, desembarcar usando o meu nome, o nome que a minha avó e a minha mãe tinham me dado e com o qual me apresentaram aos orixás e aos voduns.

[...] as outras mulheres chegaram à praia; fui amarrada junto com elas e conduzida por um caminho estreito entre muitas árvores, coqueiros e pássaros. [...] nos deixaram em um barracão que se erguia em imensa clareira, ao lado de mais duas construções, quase de igual tamanho. O lugar era limpo, com paredes de barro que subiam quase o teto de sapé, deixando um vão por onde entrava uma claridade bonita e o ar fresco, muito diferente do que estávamos acostumados no navio. [...]

Aprendemos também as primeiras palavras em português, uma língua que desde o início me pareceu uma música suave, com as palavras cantadas e muito bonitas. Todos os guardas que nos vigiavam falavam português e uma ou outra palavra nas nossas línguas, e um deles disse que não era para nos acostumarmos, porque só ficaríamos na ilha até terem certeza de que não estávamos doentes, e também para melhorarmos um pouco a aparência. (GONÇALVES, 2020, p. 63-4)

Já nesse trecho, Kehinde, a personagem e narradora do romance de Ana Maria Gonçalves, também narra a sua experiência de desembarque. Nele podemos captar alguns pontos de contato e distanciamentos de Kehinde e Muana. Ambas saem de sua terra natal no continente africano e desembarcam em território brasileiro. As duas relatam passar por um período de quarentena.

Enquanto Muana vai para o Lazareto e lá aprende a língua portuguesa, Kehinde vai para a Ilha dos Frades ao fugir do batismo cristão na praia e lá permanece até que possa ser comercializada.

Há outros trechos que podem ser usados para a efetivação de um estudo comparado, como por exemplo, a apresentação de Muana, já observada por nós, e Kehinde nas primeiras linhas da narrativa, e o retorno das duas protagonistas para a África. Esse tipo de estudo pode ser deveras interessante justamente por, parafraseando Chimamanda Ngozi Adichie (2019), jogar luz sobre os riscos de uma história única.

Além disso, Ana Maria Gonçalves também se estabelece como uma das vozes de grande potência no cenário literário contemporâneo. Com a publicação do seu monumental romance – pela extensão e pelo primor – Gonçalves também romanceia a história a partir da perspectiva de uma mulher negra escravizada.

Por fim, chegamos às últimas perguntas selecionadas para nosso trabalho e elaboradas por Dalvi. E elas trazem as seguintes reflexões:

Para textos narrativos: quem é o narrador e como ele atua? A história é contada em ordem linear, de modo fragmentário ou em flashback? (Sabe-se que de acordo com o público a que se dirige o texto, a linearidade é fundamental. Por outro lado, um “leitor ruminante” fica entediado que não lhe faça exigências intelectuais – mais o leitor tem que estar preparado para ser exigido.) Os personagens estão caracterizados como tipos marcados, previsíveis, ou são multifacetados, imprevisíveis? (Em princípio, personagens da segunda espécie revelam-se mais ricos, por apresentarem um grau elevado de polissemia e indecidibilidade.) O espaço é natural ou social? Funcional ou simplesmente decorativo? Localizado numa determinada região ou não indicado? Pode gerar/apaziguar constrangimentos? Pode favorecer o auto e mútuo reconhecimento? Pode fomentar a compreensão crítica do espaço do leitor e de seus semelhantes? Pode estimular a (in)tolerância com o estranho, o estrangeiro, o diferente? O foco narrativo é em 1ª pessoa, 3ª pessoa, ou misto? Quais as implicações que surgem quando o ponto de vista é do personagem criança, adolescente, jovem ou adulto? (2013 ,p. 86-7)

Como também já estudamos no capítulo anterior, *O crime do cais do Valongo* é constituído por dois narradores que também são personagens da narrativa. Quando Nuno e Muana assumem esse papel, eles aplicam sua perspectiva na ficção.

Entendendo que ele é mestiço brasileiro e ela uma africana escravizada, compreendemos que a história está sendo (re)contada do ponto de vista de

representantes desses dois grupos, diferente do que acontece em nossa tradição literária e histórica.

Outra coisa importante é pensar como a narrativa é construída na quebra de linearidade. Se podemos a grosso modo dizer que a história oficial nos é contada de forma contínua e linear, um outro padrão foi estabelecido no romance. A alternância de vozes na narração e a intermitência provocada por ela dão um movimento espiral à ficção, que vai e volta como se avançasse e retornasse a um determinado ponto para se explicar.

Essa movimentação também pode ser lida como deslocamento da memória. Ao recordamos de algo para contar a alguém em alguma situação, em geral já distanciada, podemos recuperar acontecimentos de formas descontínuas e mesmo com falhas.

Toda a configuração dessas personagens – e mesmo das demais – propõe “a compreensão crítica do espaço do leitor” (DALVI, 2013, p. 87). Sem mencionar que, se as expectativas geradas pelo leitor giraram em torno de que certos estereótipos fossem repetidos, elas certamente foram abaladas e não confirmadas.

Essa quebra de imagem preconcebida baseada em generalizações se dá, por exemplo, no uso da língua. As personagens negras não reproduzem uma fala estigmatizada, como as personagens negras das telenovelas brasileiras de época costumam ser retratadas. Na contramão dessa composição, as personagens no livro de Eliana Alves Cruz possuem vocabulário e construções linguísticas muito bem elaboradas, até mesmo formais.

Sobre esse aspecto, podemos ainda mencionar Conceição Evaristo (2009) que fala sobre a afasia das personagens negras na literatura brasileira. A professora explica que em obras como, *O tronco do ipê*, de José de Alencar, as personagens negras são destituídas da habilidade da linguagem.

A posição de protagonismo dos narradores em 1ª pessoa já é uma subversão das expectativas. Estamos falando de um romance construído por duas vozes, racialmente marcada como negras, uma delas escravizada, marcadas pela pobreza e sem prestígio ou privilégios e sem acesso a espaços de poder, que assumem a agência da narrativa ao longo de todo o romance.

Se olharmos para as outras personagens - Roza e Marianno que também estão em condição de subalternidade - notamos que esse é um padrão também

aplicado a elas. De formas distintas, a ficção apresenta as alternativas de intervenções que essas personagens empregam no decorrer dos acontecimentos.

Quanto ao espaço, a ambientação do romance na região portuária da cidade do Rio de Janeiro é muito significativa. É ali o cenário da narrativa, pois ele estabelece estreita relação com o foco narrativo: centro de comercialização no período escravocrata brasileiro.

É a partir da própria delimitação da cidade descrita no romance que podemos pensar nas redes de sociabilidade, circulação e negociações. As personagens d'*O crime do cais do Valongo* transitam por quais espaços? Como conseguem estabelecer esse trânsito pela cidade? Ao trafegar pela cidade, quais contatos e relações conseguem estabelecer? Essas relações são relevantes para sua intervenção nos acontecimentos e para a sua sobrevivência e a de outras pessoas? Essas perguntas, por exemplo, se realizadas a partir da leitura do livro de Cruz, impulsionam a reflexão a respeito da sua configuração com base nos elementos característicos da narrativa e a forma como eles impactam (ou não) no desenrolar da história.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A consciência crítica não se constitui através de um trabalho intelectualista mas na práxis – ação e reflexão.

*Paulo Freire*

A escolha por realizar uma pesquisa dentro da temática da literatura negro-brasileira e do recorte no estudo da interlocução do romance com um currículo antirracista revela um compromisso com a educação. É pensando nas ausências epistemológicas, na necessidade de uma reação a essas inexistências e no impacto da formação de sujeitos engajados com a mudança do *status quo*, que nasce esse trabalho.

Assim como n' *O crime do cais do Valongo* a cidade é partida pela Pedra do Sal para separar os mais abastados dos menos abastados, entendemos que a fragmentação da cidade e por consequência a exclusão do corpo negro na cidade e nas instituições se mantêm. Como uma manifestação do racismo, essa segregação age e se adapta a depender do contexto social, histórico e cultural.

No que diz respeito a esse apartheid institucional, mencionamos a reforma do Ensino Médio. A permanência apenas de Língua Portuguesa e Matemática como disciplinas obrigatórias no currículo do chamado novo Ensino Médio se conformam como a ponta do *iceberg* de um problema muito maior. Essa precarização da educação distancia sobretudo o aluno da escola pública do acesso ao ensino superior, já que as demais disciplinas podem - ou não - ser ofertadas nos chamados itinerários formativos.

Alinhado a essa questão, no primeiro capítulo, fizemos uma discussão sobre o aporte teórico-metodológico desta pesquisa. Dividido em três subcapítulos, tratamos respectivamente: da diferença entre as nomenclaturas – afro-brasileira e negro-brasileira – para designar a produção literária de autoria negra, seus critérios de classificação e os estudiosos que se dedicam a essa discussão, revelando a nossa concordância com Cuti (2010); das definições, concepções e políticas públicas curriculares, além de levar em consideração as discussões sobre decolonialidade; e dos critérios de definição do corpus deste

trabalho.

No capítulo seguinte, fizemos uma análise do livro *O crime do cais do Valongo*, de Eliana Alves Cruz, com base em quatro eixos, pensados de acordo com os postulados de Cuti (2010) para a delimitação da literatura negro-brasileira. Esses eixos são respectivamente: autoria e subjetividade; personagem e narrador; recepção (leitor e crítica); e temática.

No último capítulo, correlacionamos a nossa análise do segundo romance de Cruz (2018) a algumas perguntas propostas por Dalvi (2013) para a seleção de textos literários para a leitura na escola. Do total de quatorze, escolhemos seis perguntas para compor o nosso trabalho e estas tratavam em suma: do título, do tema e do(s) autor(es); da tipologia e do gênero discursivo; dos valores ideológicos; do projeto gráfico e do acabamento; do conjunto da obra; dos narradores e das personagens.

A partir da análise do capítulo 2 e da correlação estabelecida no capítulo 3, defendemos que o livro dialoga com as questões teóricas e curriculares e discute as fronteiras estabelecidas entre literatura e história, passado e atualidade. Isso nos sinaliza para a potência do trabalho com a literatura no contexto de uma educação antirracista. Mesmo diante da impossibilidade de criar currículos inteiros, ou mesmo escolas completamente engajadas com o antirracismo, uma das formas, parafraseando Walsh (2013, 2017) é pensar as brechas que o próprio currículo oferece para infiltrar a discussão sobre raça e até mesmo outras categorias na construção do conhecimento em sala de aula.

Respondendo à pergunta desta pesquisa - que aspectos a 'curadoria' pode considerar na seleção de romances para a prática educacional antirracista? – afirmamos que é crucial e indispensável um olhar atento à formação dos autores, das personagens e também dos narradores. Tanto o ponto de vista da identificação racial quanto o comportamento, o posicionamento e, portanto, a perspectiva assumida por esses atores são elementos chave para essa seleção.

A temática adotada no enredo da narrativa também é de extrema relevância. A título de exemplificação, no caso de *O crime do cais do Valongo* a história retrata a escravidão, desconstruindo estereótipos e denunciando esse sistema como um grande crime contra a humanidade.

Além disso, as perguntas elaboradas por Dalvi (2013) – sobre: o potencial do título, do tema e dos autores; a tipologia e gênero predominantes e sua

relação com a literatura; os valores ideológicos presentes na obra; o projeto gráfico; as interlocuções com outras obras; a estruturação do romance em relação ao narrador, à linearidade da narrativa ou a inexistência dela, aos personagens, ao espaço, à compreensão crítica e ao reconhecimento – fornecem uma orientação para essa seleção de textos literários a serem lidos na escola.

Não queremos com isso, determinar uma “receita de bolo”, porque como o senso comum pedagógico repete, ela não existe. Portanto essa pesquisa se coloca sem a intenção de criar movimentos rígidos e fixá-los a ponto de não permitir flexibilizações, atualizações e recriação de práticas e metodologias, por exemplo. Mas se recusa a omissão e a limitação paralisante a que certos clichês nos induzem, ou mesmo reduzir as práticas a um universo teórico sem relação e coerência com a realidade.

Diante de toda a discussão construída, entendemos que alguns desafios possam surgir, como a falta de formação inicial e continuada, especificamente no que tange os estudos sobre educação das relações étnico-raciais e a falta de envolvimento da equipe pedagógica, motivada tanto pelo desconhecimento, como pela resistência e racismo.

Por conta das limitações de tempo e de organização, o foco deste trabalho coube a literatura negro-brasileira. Mas, para além da exigência de um recorte de pesquisa, entendemos que as literaturas indígenas requerem novas propostas de trabalhos que se dediquem às suas especificidades, mas igualmente engajadas no antirracismo. São de enorme relevância também trabalhos que se dediquem às literaturas infantil e quilombolas. Sem falar nas possibilidades de diálogos com outras manifestações culturais, como música, teatro, cinema etc. O que imaginamos e esperamos é uma reta para o futuro. Um futuro que não se desvincula do presente e esteja aberto a novos autores e novas obras.

## REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. Tradução de Julia Romeu. São Paulo: Companhia da Letras, 2019.

AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

ALMEIDA, Silvio. *Racismo estrutural*. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013.

BORGES, Juliana. *Encarceramento em massa*. São Paulo: Pólen, 2019.

BOSI, Alfredo. *História concisa da Literatura Brasileira*. São Paulo: Cultrix, 2017.

BRASIL. Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854. Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte. *Coleção de Leis do Império do Brasil - 1854*, p. 45, v. 1 pt I (Publicação Original). Palácio do Rio de Janeiro. 1854. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 03 jul. 2022.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira*. Brasília, 2004. Disponível em:

[http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/488171](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/488171). Acesso em: 18 out. 2021.

BRASIL. Lei nº 5.465, de 3 de Julho de 1968. Dispõe sôbre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola. *Diário Oficial da União*. Poder Executivo, Brasília. 1968. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5465-3-julho-1968-358564-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 03 jul. 2022.

BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Poder Executivo, Brasília. 1996. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm). Acesso em: 18 out. 2021.

BRASIL. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília. 2003. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 18 out.

2021.

BRASIL. Lei 11.645 de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 18 out. 2021.

BRASIL. Lei 12.796 de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília. 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1). Acesso em: 18 out. 2021.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das relações Étnico-Raciais e par o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <[http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes\\_curric\\_educ\\_etnicoraciais.pdf](http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_etnicoraciais.pdf)>. Acesso em: 18 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização E Diversidade. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: SECAD, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes\\_etnicoraciais.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf). Acesso em: 18 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Superando o Racismo na escola*. 2. ed. rev. Kabengele Munanga, organizador. [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: [http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/9\\_Munanga\\_K\\_org\\_Superando%20o%20racismo%20na%20escola.pdf](http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/9_Munanga_K_org_Superando%20o%20racismo%20na%20escola.pdf). Acesso em: 26 jul. 2021.

CANDIDO, Antônio. *Formação da literatura brasileira*. Belo Horizonte: Itatiaia, 2000.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. 2005. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2022

CÉSAIRE, Aimé. *Discurso sobre o colonialismo*. Tradução de Claudio Willer. São Paulo: Veneta, 2020.

CRUZ, Eliana Alves. *O crime do Cais do Valongo*. Rio de Janeiro: Malê, 2018.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse (org.). *História da Educação do Negro e outras histórias*. Brasília: MEC, SECAD, 2005. p. 21-33. Disponível em: [http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/historia\\_educacao\\_negro.pdf](http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/historia_educacao_negro.pdf). Acesso em: 03 jul. 2022.

CUTI. [Luiz Silva]. *Literatura negro-brasileira*. São Paulo: Selo Negro, 2010.

DALCASTAGNÈ, Regina. Entre silêncios e estereótipos: relações raciais na literatura brasileira contemporânea. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, Brasília, n. 31, p. 87-110, jan./jun. 2008.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luiza de; JOVER FALEIROS, Rita. *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

DEALTRY, Giovanna. *No fio da navalha: malandragem na literatura e no samba*. Rio de Janeiro: Casa da palavra, 2009.

DEFENSORIA PÚBLICA DO ESTADO DA BAHIA. Coordenadoria de Direitos Humanos. *Dicionário de expressões (anti) racistas: e como eliminar as microagressões do cotidiano*. 1. ed. Salvador: ESDEP, 2021. Disponível em: [https://www.defensoria.ba.def.br/wp-content/uploads/2021/11/sanitize\\_191121-071539.pdf](https://www.defensoria.ba.def.br/wp-content/uploads/2021/11/sanitize_191121-071539.pdf). Acesso em: 11 jul. 2022

DUARTE, Eduardo de Assis (coord.). *Literatura afro-brasileira: 100 autores do século XVIII ao XXI*. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

DUARTE, Eduardo de Assis. O negro na literatura brasileira. *Navegações*. Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 146-153, 2013.

ELIADE, Mircea. *Mito e realidade*. Tradução de Pola Civelli. São Paulo: Editora Perspectiva, 1972. Disponível em: <https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2020/04/eliade-mircea-mito-e-realidade-1.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2022.

EVARISTO, Conceição. Gênero e etnia: uma escre(vivência) de dupla face. In: MOREIRA, Nadilza M. de Barros; SCHNEIDER, Liane (org.). *Mulheres no mundo: etnia, marginalidade, diáspora*. João Pessoa: Idéia; Editora Universitária, 2005.

EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2009. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4365>. Acesso em: 18

out. 2020

FANON, Franz. *Peles negras, máscaras brancas*. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. Currículo, cotidiano e conversações. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v.8, n.2, ago. 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. *Revisita Brasileira de Política e Administração da Educação*, v.27, n.1, p. 109-121, 2011. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19971>. Acesso em: 25 jul. 2022

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFÓGUEL, Ramón (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

GONÇALVES, Ana Maria. *Um defeito de cor*. Rio de Janeiro: Record, 2020.

GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Organização de Flávia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

IANNI, Octavio. Literatura e consciência. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, São Paulo, v. 28, p. 91-99, 1988.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil*. s/l: Estudos e Pesquisas/ Informação demográfica, v. 41, p. 1-12, 2019. Disponível em: [https://a.storyblok.com/f/134103/4fc74c19aa/liv101681\\_informativo.pdf](https://a.storyblok.com/f/134103/4fc74c19aa/liv101681_informativo.pdf). Acesso em: 15 jul. 2022

LOPES, Nei. *Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana*. São Paulo: Selo Negro, 2004.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFÓGUEL, Ramón (org.). *Decolonialidade e pensamento*

*afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

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

MIRANDA, Claudia. Currículos decoloniais e outras cartografias para a educação das relações étnico-raciais: desafios político-pedagógicos frente a lei nº 10.639/2003. *Revista da ABPN*. 2013. Disponível em: <https://unirio.academia.edu/CMiranda>. Acesso em: 18 ago. 2021.

MIRANDA, Fernanda R. *Silêncios prEscritos: estudos de romances de autoras negras brasileiras (1859 – 2006)*. Rio de Janeiro: Malê, 2019.

NOGUERA, Renato. *Mulheres e deusas*. Rio de Janeiro: Harper Collins, 2017.

PEREIRA, Marcelha Quintiliano. "*Você não é branca, você é morena*": Reflexões acerca da formação e atuação docente para uma educação antirracista. 2021. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <http://www.ppgeb.cap.uerj.br/wp-content/uploads/2022/03/Marcelha-Dissertacao-REVISAO-CONCLUIDA23254.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2022

PIO, Alessandra. Lei nº 10.639/2003: Outra LDB. Outra escola? *Cadernos de Educação Básica*, v. 1, p. 67-79, 2016.

PROENÇA FILHO, Domício. A trajetória do negro na literatura brasileira. *Estudos Avançados*, v. 18, n. 50, p. 161-193, 2004.

SAMYN, Henrique Marques. Pensar literatura como prática de resistência. *Revista Aproximando*, v. 1, n. 2, 2015. Disponível em: <https://ojs.latic.uerj.br/ojs/index.php/aproximando/article/view/67/102>. Acesso em: 23 mar. 2022

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, CES, 2009. Disponível em: <https://www.icict.fiocruz.br/sites/www.icict.fiocruz.br/files/Epistemologias%20do%20Sul.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2021.

SCHUCMAN, Lia Vainer. *Entre o "encardido", o "branco" e o "branquíssimo": raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana*. 2012. 160 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses\[20--\]isponiveis/47/47134/tde-21052012-154521/publico/schucman\\_corrigida.pdf](https://www.teses.usp.br/teses[20--]isponiveis/47/47134/tde-21052012-154521/publico/schucman_corrigida.pdf). Acesso em: 10 jul. 2022

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

TWINE, France Widdance. A white side of black Britain: The concept of racial

literacy. *Ethnic and Racial Studies*, v. 27, n. 6, p. 876-907, 2004.

WALSH. Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial. *In: PEDAGOGÍAS decoloniales. Tomos I.* Quito: Abya-Yala, 2013. Disponível em: <https://glefas.org › biblioteca › estudios-descoloniales>. Acesso em: 10 dez. 2021.

WALSH. Catherine. Gritos, grietas y siembras de vida: Entretejerer de lo pedagógico y lo decolonial. *In: PEDAGOGIAS decoloniales. Tomo II.* Quito: Abya-Yala, 2017. Disponível em: <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/385.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2021.