

## A LITERATURA AFRO DE CONCEIÇÃO EVARISTO: UMA ABORDAGEM DAS RELAÇÕES RACIAIS E DO PODER SIMBÓLICO

### CONCEIÇÃO EVARISTO'S AFRO LITERATURE: AN APPROACH TO THE RACIAL RELATIONS AND THE SYMBOLIC POWER

**Cesar Augusto de Oliveira CASELLA**

<cesar.casella@gmail.com>

Doutorando em Estudos de Literatura, Área de concentração em Literatura Brasileira  
Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil  
Professor na Universidade Estadual de Goiás (UEG/Campus Cora Coralina), Goiás, GO, Brasil  
<http://lattes.cnpq.br/1987923436771603>

**Alexandre ALMEIDA**

<almeida\_mds@hotmail.com>

Especialista em Formação Docente em História e Cultura das Africanidades Brasileiras  
Universidade Estadual de Goiás (UEG/Campus Cora Coralina), Goiás, Goiás, Brasil  
<http://lattes.cnpq.br/9239681532373744>

#### RESUMO

Este trabalho procura construir uma abordagem efetiva dos contos do livro *Olhos d'Água* de Conceição Evaristo (2014), no contexto das relações étnico-raciais. Dessa pretensão nasceu a oficina *Relações étnico-raciais e literatura afro: uma abordagem dialógica*, a qual foi realizada em dois momentos de uma hora e meia cada. No primeiro momento foram trabalhadas questões sobre raça e etnia, bem como sobre o racismo, a política de branqueamento e as políticas afirmativas, tendo como base *Racismo e antirracismo no Brasil* de Antonio Sérgio Alfredo Guimarães (1999), e refletiu-se sobre a importância de trabalhar em sala de aula temas tais como o racismo, o preconceito e a discriminação, o que é ressaltado em *Do silêncio escolar ao silêncio do lar*, por Eliane Cavalleiro (2000). Ao final deste momento, seis contos foram entregues aos alunos, retirados de *Olhos d'Água*, levando a ação para uma roda de conversa sobre os textos, o segundo momento. A roda foi motivada e embasada na importância de se trabalhar a cultura de modo dialógico e profundo, assim, o debate com os alunos teve fundamentação na *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire (1974). Para analisar os contos e refletir sobre a realização da oficina, pensando os campos sociais não apenas como lugares divididos por classes e visando compreendê-los como espaços de relações, utilizamos os conceitos de *O poder simbólico*, de Pierre Bourdieu (1989; 1996). Para auxiliar nas reflexões, utilizamos as considerações de Rildo Cosson (2006), e Duarte (2010), sobre as questões específicas de literatura. Para fazer dialogar os contos e os dados sobre questões raciais, usamos as considerações de Abdias do Nascimento (1978), Neusa Santos Souza (1983), Nilma Lino Gomes (2003), Jurema Werneck (2010), Lélia Gonzales (1984) e Jessé Souza (2006). Usamos Margarida Petter (2015) e Emílio Bonvini (2009) para pensar as questões de linguística e sobre as línguas africanas. Assim, a reflexão sobre os dados buscou ressaltar a importância do trabalho com os contos de Conceição Evaristo, em uma perspectiva que busque, nos contos de *Olhos d'Água*, ver e desvelar as estruturas do racismo dentro das relações raciais, bem como pensar seus efeitos e o combate a esses.

**PALAVRAS-CHAVE:** Conceição Evaristo; Literatura Afro; Relações raciais; Poder simbólico.

#### ABSTRACT

This work aims to construct an effective approach of the short stories from *Olhos d'Água*, a book by Conceição Evaristo (2014), in the context of the ethnic-racial relations and it takes the workshop *Relações étnico-raciais e literatura afro: uma abordagem dialógica* into account, which was split into two parts of one

hour and a half each. The first part was dedicated to working on issues related to race and ethnicity, such as racism, whitening policy, and affirmative action policies, with the theoretical support of the work *Racismo e antirracismo no Brasil*, by Antonio Sérgio Alfredo Guimarães (1999). As a result, the discussions emphasized the importance of debating derivative themes in the classroom, such as racism, prejudice, and discrimination, based on the book *Do silêncio escolar ao silêncio do lar*, by Eliane Cavalleiro (2000). The participants worked with six short stories from the book *Olhos d'água*, making the transition to the second part of the workshop, with a yarnning circle activity. This activity was motivated and based on the importance of debating culture in a dialogical and deep way, thus, the debate with the students had Paulo Freire's *Pedagogia do Oprimido* (1974) as support. Some concepts taken from *Poder Simbólico*, by Pierre Bourdieu (1989, 1996) were used to analyze the short stories and, also, to reflect on the purposes of the workshop, thinking about social fields not only as places divided by classes and aiming to understand them as spaces of relations. To assist in the reflections, we use the considerations of Rildo Cosson (2006) and Duarte (2010) on the specific issues of literature. In order to make a dialogue about the short stories and the data on racial issues, we use the considerations of Abdias do Nascimento (1978), Neusa Santos Souza (1983), Nilma Lino Gomes (2003), Jurema Werneck (2010), and Lélia Gonzales Souza (2006). We used Margarida Petter (2015) and Emílio Bonvini (2009) to think about linguistic questions. Accordingly, the reflection on the data sought to highlight the importance of the work with the short stories of Conceição Evaristo, in a perspective that seeks to see and unveil the structures of racism within racial relations, as well as to think about their effects and to struggle against them.

**KEYWORDS:** Conceição Evaristo; Afro Literature; Racial relations; Symbolic power.



## INTRODUÇÃO

Apresentamos aqui um relato de experiência em ensino-aprendizagem decorrente da oficina *Relações étnico-raciais e literatura afro: uma abordagem dialógica*, que foi realizada com estudantes da cidade de Mossâmedes (GO), em uma sala de terceiro ano do Ensino Médio. Na oficina buscamos trabalhar conceitos recentes sobre o tratamento das relações raciais, buscando traçar reflexões a partir dos contos do livro *Olhos D'água*, de Conceição Evaristo (2014). Retiramos desta experiência alguns dados que analisaremos diante de noções teóricas, tais como a de poder simbólico, expressa por Pierre Bourdieu (1989). Posteriormente, teceremos comentários no intuito de produzir um método efetivo de abordagem que utilize os contos da escritora Conceição Evaristo (2014) no campo de trabalho das relações raciais previsto pelas leis de nº 10.639/2003, 11.645/2008, as quais estabelecem o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, tanto quanto no artigo 26A da LDB, que faz obrigatório o trabalho com conteúdos artísticos, culturais e literários com

os estudantes do Ensino Fundamental e Médio, estabelecendo o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

Para além do cumprimento da lei, é urgente reafirmar a importância de tratarmos da questão racial no país. No Brasil, os relatórios produzidos pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), os quais, juntos, compõem o Atlas da Violência 2018, revelam que a taxa de homicídios de negros é de 40,2 por 100 mil habitantes, contra uma taxa de 16 homicídios de brancos por 100 mil habitantes. O documento ainda mostra que, de todas as vítimas do crime, anualmente, 71,5% são negras e, em sua maioria, jovens. Estes dados mostram que o racismo<sup>1</sup> mata e eles servem de reforço para que busquemos medidas de formação e construção de uma sociedade antirracista.

Entendemos também, assim como Nilma Lino Gomes (2003), que é tarefa do educador e da educadora entender o conjunto de representações sobre o negro existente na sociedade para, então, enfatizar as representações positivas construídas politicamente pelos movimentos negros e pela comunidade negra. A literatura Afro-brasileira é uma dessas representações que possibilita aos negros a construção de um “nós”, de uma história e de uma identidade, bem como permite o combate ao preconceito e ao racismo dentro da sociedade, na medida em que se passa a conhecer mais sobre a história e a cultura afro-brasileira.

Na oficina, com base nas ideias de *Racismo e antirracismo no Brasil* de Antonio Sérgio Alfredo Guimarães (1999), foram expostos e dialogados conceitos e questões tais como: a diáspora africana<sup>2</sup>, a cultura africana, a raça e etnia, a política de branqueamento<sup>3</sup>, a caracterização de racismo e de discriminação, o processo identitário e as políticas afirmativas. Refletiu-se também sobre a importância de se trabalhar, em sala de aula, os temas do racismo, do preconceito e da discriminação, como ressaltado por Eliane Cavalleiro em *Do silêncio escolar ao silêncio do lar* (2000),

<sup>1</sup> Neste trabalho entendemos racismo como sistema ideológico que postula a existência de hierarquia entre grupos humanos, sustentando superioridade de um grupo em detrimento de outro.

<sup>2</sup> A diáspora africana é o nome dado a um fenômeno histórico e social caracterizado pela imigração forçada de homens e mulheres do continente africano para outras regiões do mundo.

<sup>3</sup> “A ideia de ‘embranquecimento’ foi elaborada por um orgulho nacional ferido.” (GUIMARÃES, 1999, p 53). Tal política se caracterizava por medidas governamentais que estimulavam o racismo, em sua privação de direitos e estímulo a mestiçagem; bem como negavam e apagavam elementos da cultura negra dentro da sociedade.

e por Nilma Lino em seu artigo *Cultura negra e educação* (2003). Após a exposição de tais questões e temáticas, e com base nestas, buscou-se que os discentes comentassem alguns contos retirados do livro *Olhos D'Água* (EVARISTO, 2014). São, portanto, dados importantes para nós as colocações e reflexões feitas pelos estudantes a partir do que observaram dentro dos textos, no que diz respeito às relações étnico-raciais e ao que aprenderam na oficina. Esse debate teve fundamentação na *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire (1974), em que se ressalta a importância de trabalhar a cultura de modo dialógico e profundo.

O trabalho com *Olhos D'Água* (EVARISTO, 2014), ganhador do Prêmio Jabuti em 2015, pode ser visto como uma aderência ao conceito de Literatura Afro e um tensionamento ao cânone literário vigente<sup>4</sup>. Há uma necessidade de se trazer o novo e atual para sala de aula, aceitando a existência das grandes obras, sem sacralizá-las como é feito pelas escolas, como bem nos propõe Rildo Cosson (2006). Abre-se assim, em sala de aula, um espaço para um novo letramento literário e uma nova visão dos indivíduos (reais ou fictícios) ditos à margem da sociedade.

Diante dos relatos, realizados oralmente pelos discentes na oficina *Relações étnico-raciais e literatura afro: uma abordagem dialógica*, percebemos a dificuldade destes em vislumbrar as relações raciais dentro dos contos e, assim, procuramos pensar sobre as dificuldades dos participantes em reconhecer, por si próprios, alguns pontos que conectam os contos com a realidade social, tais como: a violência simbólica, a busca por representatividade, a ancestralidade e o enfrentamento ao racismo. Pontos estes, vistos pelos estudantes, ao primeiro momento, como sendo apenas “consequências de desigualdade social”.

Desse modo, pensamos que o trabalho com os contos de Conceição Evaristo (2014), visto pelo mediador da oficina em uma perspectiva bourdiniana, permite uma condução do ensino-aprendizagem a partir de uma compreensão das relações étnico-raciais do contexto vivido pelos personagens da autora, o que abre um diálogo reflexivo com o contexto real vivido na sociedade brasileira, sem deixar de lado, ou sobrepor tal abordagem, aos conceitos teóricos já existentes sobre as relações raciais, ao contrário, visamos reforçar as noções teóricas acerca da questão racial no Brasil. Levantamos, neste trabalho, os pontos que desvelamos dentro dos contos, projetando ao

<sup>4</sup> Sobre cânones literários, nos referimos a obras consagradas como clássicas, e consideradas como leitura indispensável dentro do campo literário.

final um modo melhor de se conduzir o trabalho com os contos, direcionando-o para a finalidade proposta.

Na seção abaixo buscamos apresentar a oficina da qual retiramos nossos dados e, em seguida, trazemos outra, breve, com conceitos sobre a Literatura Afro e com alguns dados sobre Conceição Evaristo. Na seção *Olhos d'água aos olhares discentes*, procuramos expor a visão dos(as) participantes sobre os contos trabalhados, bem como a nossa visão a esse respeito. Introduzindo, ao longo destas seções, outros teóricos que nos ajudam na construção desse trabalho, tais como Abdias do Nascimento (1978), Neusa Santos Souza (1983) e Margarida Petter (2015).

## A ESTRUTURA METODOLÓGICA

A oficina que nos serviu como fonte de dados para este trabalho, intitulada *Relações étnico-raciais e literatura afro: uma abordagem dialógica*, foi realizada na cidade de Mossâmedes (GO), no mês de abril de 2018, e contou com a participação de discentes do terceiro ano do Ensino Médio, em um total de 32 estudantes. Dividida em dois dias, a oficina teve duas etapas de uma hora e meia cada. No primeiro momento os discentes tiveram contato com os conceitos e temas da diáspora africana, da cultura africana, de raça, da caracterização e do funcionamento do racismo. Também se discutiu questões como as dos processos identitários e as das políticas afirmativas.

A oficina foi ministrada na presença da professora titular da aula, que cedeu espaço para realização da exposição e da discussão do conteúdo. O fato da oficina ter sido conduzida por um profissional ainda não licenciado ofereceu a este trabalho uma experiência de ensino aprendizagem que se estende para além da tradicional do profissional docente. Coube, então, adotar uma postura de mediação, ou seja, de conduzir os participantes para o contato com o conteúdo ministrado. Foi realizada uma profunda pesquisa para expor a nossa proposta temática e, assim, conduzir, desenvolver e apresentar em todas as etapas aquilo que consideramos importante nessa discussão.

Por todo o tempo, a oficina foi enfática em debater acerca do conteúdo exposto, visando sempre o diálogo e ouvindo as pontuações feitas pelos discentes. Tendo em vista o reforço ao debate dos conceitos, como foi dito por Paulo Freire (1974), podemos afirmar que ao serem bem discutidos eles nos permitem uma maior dimensão de resultados em um programa educacional. Um destes pontos discutidos, o qual é de grande importância no trabalho das relações étnico-raciais, é

o que encontramos como definição de raça no livro *Racismo e Antirracismo no Brasil*, assim levado para os discentes:

Se as raças não existem num sentido estrito e realista de ciência, ou seja, se não são um fato do mundo físico, elas existem, contudo, de modo pleno, no mundo social, produtos de formas de classificar e de identificar que orientam as ações humanas. (GUIMARÃES, 1999, p. 67)

Então, neste ponto da oficina, definimos o conceito de raça e assim foi possível falar sobre o racismo. Valendo-nos novamente de Guimarães (1999), que compreende o termo <racismo> na dimensão de uma atitude moral que trata de diferente modo indivíduos de raças diferentes, o que fortalece uma estrutura social desigual entre as raças, em um sistema “perpétuo por meio de restrições fatuais da cidadania, por meio de imposição de distâncias sociais criadas por diferenças enormes de renda e de educação [...]” (GUIMARÃES, 1999, p. 59).

Encerrado esse primeiro momento, após o término das discussões do que lhes foi exposto, a sala foi dividida em seis grupos e cada um recebeu um conto diferente para ler e apresentar na próxima aula da oficina, todos eles retirados de *Olhos d'Água* (EVARISTO, 2014). A partir do material recebido, os estudantes deveriam fazer suas observações acerca das temáticas e conceitos discutidos na primeira aula.

## LITERATURA AFRO E CONCEIÇÃO EVARISTO: A MARGEM VISTA POR DENTRO

A obra *Olhos d'Água* de Conceição Evaristo (2014) foi apresentada aos (às) discentes como pertencente à Literatura Afro-brasileira, gênero novo para eles(as) e assim conceituado, de acordo com Duarte (2010, p. 122):

Para além das discussões conceituais, alguns identificadores podem ser destacados: uma voz autoral afrodescendente, explícita ou não no discurso; temas afro-brasileiros; construções linguísticas marcadas por uma afro-brasilidade de tom, ritmo, sintaxe ou sentido; um projeto de transitividade discursiva, explícito ou não, com vistas ao universo recepional; mas, sobretudo, um ponto de vista ou lugar de enunciação política e culturalmente identificado à afrodescendência, como fim e começo. Alertando para o fato de que se trata de um conceito em construção, passamos a examinar mais detidamente cada um desses elementos.

Conceição Evaristo é uma escritora de Minas Gerais, negra, nascida em 29 de novembro de 1946 em uma favela da zona sul de Belo Horizonte. Concluiu o curso Normal em 1971, com 25

anos, e precisou conciliar o trabalho de empregada doméstica com seus estudos. No Rio de Janeiro estudou Letras na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É Mestra em Literatura Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica (PUC/Rio) e Doutora em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Escreve romance, poesia e contos. Algumas de suas obras foram traduzidas para o inglês e publicadas nos Estados Unidos.

Suas obras falam sobre a vida de personagens negros, dos quais a autora nos convida a ouvir suas vozes, que expressam suas visões e realidades, relatando por meio deles a violência, o racismo, a invisibilidade e os conflitos pessoais enfrentados devido às condições de raça e gênero desses indivíduos. Conceição Evaristo é, assim, uma autora que, embora tenha grande repercussão com sua escrita, está à margem dos cânones da literatura, e escreve sobre personagens que estão à margem da sociedade.

A nossa hipótese é a de que utilizar os textos de Conceição Evaristo ajuda no fortalecimento do pensamento crítico, visto que seus escritos de caráter ficcional, acabam por trazer uma realidade social bastante perceptível hoje. Eles permitem, deste modo, dialogar com temas atuais e de grande importância, nos integrando em uma perspectiva freireana de educação, pois

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio a experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. (FREIRE, 1974, p. 57)

A obra de Evaristo (2014), utilizada na oficina, é composta por 15 contos autônomos entre si. A autora elabora sua escrita como uma narrativa poética que, por vezes, tem seu lirismo quebrado no intuito de expressar a realidade marginal e violenta vivida pelos personagens, os quais, em sua maioria e para o que nos interessa, são mulheres negras que ocupam vários espaços e posições sociais.

Escolhemos seis contos para a oficina, por causa da duração dela e por acreditar que os textos selecionados tematizam ficcionalmente todos os elementos dialogados na primeira parte da oficina. Os contos entregues aos discentes foram: *Olhos D'água*; *Duzu-Querença*; *O cooper de Cida*; *Zaita esqueceu de guardar os brinquedos*; *lumbiá* e *Ayoluwa, a alegria do nosso povo*.

## **OLHOS D'ÁGUA AOS OLHARES DISCENTES**

Na segunda etapa da oficina, sob mediação, houve a apresentação dos contos realizada pelos(as) participantes, em que eles(as) apresentaram as suas pontuações a respeito dos conceitos trabalhados, ocorrendo os apontamentos necessários por parte da mediação. Após cada apresentação e exposição dos grupos, era aberto um tempo para debate e para reflexão sobre as narrativas, tanto a narrativa fictícia dos contos quanto a narrativa dos participantes.

Nesta parte inicial, foi notória a aceitação dos textos, assim como o interesse demonstrado na grande quantidade de itens lexicais de origem nas línguas africanas, em sua maioria lorubá, empregados na escrita da autora. Assim, os discentes sentiram-se encorajados (as) a buscar o significado destas novas palavras encontradas.

No trabalho com o primeiro conto, que dá nome ao livro e é também intitulado *Olhos d'Água*, os discentes recontaram a história da personagem que se sente no dever de redescobrir a cor dos olhos de sua mãe. Na busca por lembrar a cor dos olhos de sua mãe, a protagonista acaba por relembrar detalhes de sua infância e isto permitiu aos estudantes determinar que a personagem vivenciou uma infância sofrida, tendo sido criada com seis irmãs e sustentada por uma mãe que fazia de tudo para cuidar dessas crianças, distraíndo-as em momentos que não havia comida no intuito de amenizar a fome. Perturbada, a personagem decide visitar a mãe e olhar em seus olhos novamente.

Deste conto, os discentes ressaltaram o trecho: “[...] eu entoava cantos de louvor a todas nossas ancestrais, que desde a África vinham arando a terra da vida com as suas próprias mãos, palavras e sangue” (EVARISTO, 2014, p. 18). Os (as) estudantes reconheceram, assim, a busca da protagonista como um retorno a sua ancestralidade. Pontuamos aqui a difícil atitude que é assumir sua negritude diante de um mundo racista, como discorre Neusa Santos Souza em *Tornar-se Negro* (1983). Aqui, por mediação, foi chamada a atenção para a questão da importância do <olhar nos olhos> e foi comentada a invisibilidade social no mundo real, visto que, dentro da sociedade como a construímos, não olhar nos olhos equivale a não reconhecer o outro e, dessa forma, invisibilizá-lo. Introduziremos, mais adiante, a noção de <opacidade>, com a qual propomos comentar e projetar um melhor trabalho do mediador com a questão da <invisibilidade>.

Encontramos, no trecho citado pelos discentes, grande semelhança com um relato sobre o Brasil colônia, feito por Abdias do Nascimento em *O Genocídio do Negro Brasileiro* (1978), em que

o ativista da causa negra nos diz que “a imediata exploração da nova terra se iniciou com o simultâneo aparecimento da raça negra fertilizando o solo brasileiro com suas lágrimas, seu sangue, e seu suor e seu martírio na escravidão” (NASCIMENTO, 1978, p. 48).

Aqui, Abdias do Nascimento aponta o início da opressão ao negro trazido da África e submetido a um regime de escravidão e, para além do trecho citado, o autor discorre sobre a proibição de manifestações culturais, mostrando a crueldade de se viver em uma civilização com identidade diferente da de seus povos e etnias. Pensamos que tais condições, de privação e de imposição de cultura, podem ser vistas como um sistema simbólico que, estruturado e estruturante, conduz para a legitimação e o domínio do dominado. A dificuldade de se assumir a negritude e de < tornar-se negro >, tem origem nessa estrutura de dominação, podendo ser entendida como o que Bourdieu chamou de “poder simbólico” e que definiu como “um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem (...)” (BOURDIEU, 1989, p. 9). Neste caso o racismo, a ordem racista.

No caso de *Duzu-Querença*, tivemos a exposição da história da moradora de rua chamada Duzu. A personagem, ainda criança, foi deixada pelos pais na casa de uma mulher que teria a guarda da menina sob a condição de lhe assegurar os estudos. Tal compromisso com os estudos não é cumprido e Duzu se percebe como empregada em uma espécie de prostíbulo, sendo ela quem limpava e organizava os quartos da casa.

Um dos trechos recortados nesta apresentação foi: “Um dia o homem estava deitado nu e sozinho. Pegou a menina e jogou na cama. Duzu não sabia ainda o ritmo do corpo, mas, rápida e instintivamente, aprendeu a dançar” (EVARISTO, 2014, p. 33). O trecho nos levou a refletir sobre a mulher silenciada pois, ao saber do ocorrido, a dona do prostíbulo, que tinha a guarda da menina, nada fez e acabou por conduzir a criança ao mundo da prostituição. Isto permitiu comentar também a objetificação da mulher.

Neste conto vemos o silenciamento da mulher também como uma violência simbólica, a violência sutil e danosa, que age continuamente, apontada por Bourdieu (1989) como um instrumento de dominação.

Ainda deste conto, destacou-se outro trecho para reflexão:

Estava chegando uma época em que o sofrer era proibido. Mesmo com toda dignidade ultrajada, mesmo que matassem os seus, mesmo com a fome cantando no estômago de todos, com o frio rachando a pele de muitos, com a doença comendo o corpo, com o desespero diante daquele viver-morrer, por maior que fosse a dor, era proibido o sofrer. Ela gostava deste tempo. Alegrava-se tanto! Era o carnaval. (EVARISTO, 2014, p. 35)

Comentamos aqui a figura do negro dentro do carnaval, uma época em que ele é visto como uma parte da alegoria e quais os efeitos disso. Frente a essas exposições dentro do conto, pontuamos aqui a necessidade de pensar sobre o corpo negro. Como Nilma Lino nos diz, o “negro, sobretudo as mulheres negras, constrói sua corporeidade por meio de um aprendizado que incorpora um movimento tenso de rejeição/aceitação, negação/afirmação do corpo” (GOMES, 2003, p. 81), sendo que tal questão é de grande relevância e pode ser pensada a partir deste conto, interligado às representatividades desse corpo negro na sociedade brasileira.

Ao final da exposição dos alunos, refletimos sobre a história que não é contada e sobre os indivíduos que hoje vemos na sociedade como marginais, tendo suas vozes caladas e as suas histórias excluídas, assim como tem sido negado o acesso aos seus direitos, tal qual o direito a educação escolar.

Na exposição de *O cooper de Cida* percebeu-se uma rotina de vida pela qual passam muitos jovens hoje. Cida é uma moça do interior que, quando tem seu primeiro contato com a cidade grande, fica deslumbrada com a modernidade e o movimento da vida urbana. Cida busca se adaptar a esse fluxo e passa a levar uma vida corrida, de muito trabalho e de compromissos sociais rápidos. Até que um dia, na beira da praia, ela começa a refletir sobre o movimento de sua vida. No trabalho com o conto os(as) participantes foram instigados a pensar nos motivos pelos quais Cida vive assim, bem como o porquê de tantos outros jovens, no mundo real, viverem assim na atualidade.

Aqui, vemos a personagem desenvolvendo um *habitus*, ou seja, um comportamento que “não tem necessidade de raciocinar para se orientar e se situar de maneira racional num espaço” (BOURDIEU, 1989, p. 62). Percebemos que a personagem executa seu *habitus* dentro do seu campo social e, desta maneira, se percebe a beira da praia a pensar os motivos que a fazem levar uma vida tão corrida. Podemos imaginar que estes motivos seriam uma busca por ascensão social e *status* na

sociedade. Para pensar os motivos da personagem, que não são expressos no conto, tentamos refletir sobre o fato de que

(...) o negro tem dificuldade de conquistar uma identidade egossintônica que o integre ao seu grupo de origem e que instrumentalize para a conquista da ascensão social. Numa sociedade de classes onde os lugares de poder e tomada de decisão são ocupados por brancos, o negro que pretende ascender lança mão de uma identidade calcada em emblemas brancos, na tentativa de ultrapassar os obstáculos advindos do fato de ter nascido negro. (SOUZA, 1983, p.63)

O *habitus* se manifesta, assim, pela captação do modo como a sociedade se deposita nas pessoas. Uma interiorização da exteriorização na interioridade. Como reforça Neusa Santos, nesse jogo “o negro que se empenha na conquista da ascensão social paga o preço do massacre mais ou menos dramático de sua identidade” (SOUZA, 1983, p. 18). Podemos perceber, na angústia da personagem, a sua tentativa de se encaixar, de se encontrar em um mundo que a reprime com suas estruturas.

O quarto conto apresentado foi o que mais emocionou os (as) estudantes. *Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos* é uma narrativa sobre uma criança que reside em uma favela que passa por grandes conflitos, devido a uma guerra entre traficantes que brigam pelo poder. Zaíta mora com sua irmã gêmea, dois irmãos adolescentes e sua mãe, Benícia, que sustenta a casa e procura proteger os filhos do envolvimento com as drogas e com o mundo do tráfico. No enredo, a família passava por dificuldades financeiras e estava difícil conseguir emprego. Visto que um dos filhos já havia se encaminhado para o serviço militar, a preocupação de Benícia recaía sobre o segundo filho:

O irmão de Zaíta, o que não estava no Exército, mas queria seguir carreira, buscava outra forma e local de poder. Tinha um querer bem forte dentro do peito. Queria uma vida que valesse a pena. Uma vida farta, um caminho menos árduo e o bolso não vazio. Via os seus trabalharem e acumularem miséria no dia a dia. (EVARISTO, 2014, p. 73)

No decorrer da narrativa, Zaíta procura por uma figurinha pela qual tinha grande carinho e, nessa busca, acaba entrando no meio de um tiroteio. A garotinha é atingida por uma bala perdida e morre. Neste ponto, os (as) estudantes ressaltaram que a narrativa poética da autora é quebrada para mostrar o trágico. No trabalho sobre esse conto os (as) participantes fizeram uma leitura do enredo todo, analisando apenas as questões de classe social, caracterizando todo o desfecho como

resultante da desigualdade social. Por mediação, foram convidados a pensar como a questão racial aqui se fazia presente e quais medidas políticas poderiam ser tomadas neste caso.

Neste enredo, percebemos personagens vivendo em uma favela e convivendo com a violência e a criminalidade. E, como nos convida a refletir Abdias do Nascimento (1978) sobre o negro na favela, este lugar não foi escolhido pelo negro, ele foi lá colocado devido às estruturas do sistema racista. Sem condições de adquirir uma moradia digna, sem condições de obter um bom ensino escolar e sem poder conseguir um emprego melhor, podemos dizer que:

(...) nesta teia o afro-descendente se vê tolhido de todos os lados, prisioneiro de um círculo vicioso de discriminação - no emprego, na escola - e trancadas as oportunidades que permitiriam a ele melhorar suas condições de vida, sua moradia inclusive. (NASCIMENTO, 1978, p.85)

O conto *Lumbiá* retrata a história de um menino vendedor ambulante que, em sua prática cotidiana, acaba por desenvolver suas táticas de vendas, as quais vão desde observar o momento certo da abordagem para venda até o choro fingido, que no início é só para comover os clientes e que, por fim, acaba sendo um choro real em que ele misturava as suas memórias, contadas no intuito de emocionar o cliente para a compra do produto que mais gosta de vender: flores. O garoto também era apaixonado por presépios. O desfecho é que Lumbiá, em fuga, roubando o menino Jesus de um presépio, tenta cruzar a avenida e é atropelado, morrendo com o menino Deus nos braços.

Houve um ponto que, ao primeiro momento, não foi assimilado pelos(as) estudantes, necessitando de intervenção por mediação para o avanço no debate. O fato em questão era o de que Lumbiá gostava de presépios por se sentir representado ali, na pobreza do nascimento do menino Deus, em uma manjedoura e rodeado por animais, numa família pobre. Só não se sentia mais representado por essa encenação devido ao fato de o <erê>, o menino Jesus, não ser negro como ele.

Para além da reflexão da existência de uma violência simbólica praticada através da discriminação das religiões de matrizes africanas e da imposição da religião católica sobre as mesmas no Brasil colonial, que se ecoa e ramifica até hoje, podemos pensar como seria a visão desse personagem caso tivesse contato com as religiões de matriz africana e encontrado, por meio

dessas, a sua representatividade, assumido sua negritude no <tornar-se negro>. Usamos Neusa Santos para pensar as estruturas e danos do racismo,

O racismo esconde assim seu verdadeiro rosto. Pela repressão ou persuasão, leva o sujeito negro a desejar, invejar e projetar um futuro identificatório antagônico em relação à realidade de seu corpo e de sua história étnica e pessoal. Todo ideal identificatório do negro converte-se, desta maneira, num ideal de retorno ao passado, onde ele poderia ter sido branco, ou na projeção de um futuro, onde seu corpo e identidade negros deverão desaparecer. (SOUZA, 1986, p. 5)

Como já dito neste trabalho, o racismo mata e podemos notar, na história de Lumbiá, um dos modos como ele opera, de forma sutil. Excludente, este arranjo estrutural do sistema racista acaba por oprimir a liberdade religiosa, condenando expressões e práticas que se relacionam a elementos africanos.

O último conto do livro, e também o que fechou as apresentações, é *Ayoluwa, a alegria do nosso povo*. Conceição Evaristo relata a história do que nos parece ser uma comunidade tentando manter viva sua cultura e seu povo. A comunidade passa por dificuldades, tentando resistir e não sucumbir às mazelas do mundo, o que inclui proteger os jovens das drogas e do suicídio, bem como cuidar dos ancestrais ainda presentes. A esperança é reacendida pela notícia de que uma das mulheres está grávida e isso significa a continuidade da comunidade. Nesse enredo há uma grande quantidade de itens lexicais do iorubá e do banto, dentre outras línguas africanas, principalmente nos nomes dos personagens presentes no conto: Bamidele, a esperança; Nyame, o criador; Mandisa, a doce; Kizzi, a que veio para ficar, além de tantos outros que a narrativa nos dá e de que apresenta o significado. Os(as) estudantes demonstraram interesse em aprender esses significados e a pronúncia dos mesmos.

Entendemos que este conto, ao fechar o livro, fala sobre a resistência negra. Refletimos aqui também a dificuldade de se resistir às estruturas estruturantes (BOURDIEU, 1989) do sistema racista. Destacamos aqui um trecho do conto em que a autora deixa expressa a percepção de um mundo não feito para o negro, uma sociedade que soterra suas referências, mata a memória dele por meio de uma violência simbólica, com danos letais, e, desse modo, comete o genocídio do negro brasileiro, como nos diz Abdias do Nascimento (1978). Lê-se, no trecho de Conceição Evaristo:

Os mais velhos, acumulados de tanto sofrimento, olhavam para trás e do passado nada reconheciam no presente. Suas lutas, seu fazer e saber, tudo parecia ter se perdido no tempo. O que fizeram, então? Deram de clamar pela morte. E a todo

instante eles partiam. E, com a tristeza da falta de lugar em um mundo em que eles não se reconheciam e nem reconheciam mais, muitos se foram. (EVARISTO, 2014, p. 112)

Neste trecho podemos perceber uma semelhança daquilo que se chamou de <banzo>, uma tristeza profunda que acometia o africano escravizado,

Foi o mais triste e trágico tipo de rejeição - o banzo. O africano era afetado de uma patética paralisação da vontade de viver, uma perda definitiva de toda e qualquer esperança. Faltavam-lhe as energias, e assim ele, silenciosamente no seu desespero crescente, ia morrendo aos poucos, se acabando lentamente. (NASCIMENTO, 1978, p. 59)

Nilma Lino Gomes (2003) nos propõe algumas reflexões sobre a concepção de cultura, comparando-a com um mapa, puramente convencional, pelo qual o comportamento dos indivíduos se orienta. Este mapa, expressão de um território em si, é uma representação abstrata do território, submetida a uma lógica que permite decifrá-lo, o que “significa que vivemos sob a dominação de uma lógica simbólica e que as pessoas se comportam segundo as exigências dela, muitas vezes sem que disso tenham consciência” (GOMES, 2003, p.76). Isto nos ajuda a entender a violência simbólica presente na imposição de uma cultura sobre outra, bem como aprofundar as ideias sobre genocídio do negro através das privações e do soterramento das suas representações culturais, como nos descreve Abdias Nascimento (1978). Além disto, essas reflexões também permitem entender outras questões de expressão da cultura negra, tal como a da afirmação de uma literatura afro, como elementos que compõem esse mapa representativo para o negro.

Percebemos que a autora evoca no conto, para além das dificuldades da resistência, a alegria de seu povo e de seus costumes. Neste sentido, apontamos o uso de léxico em línguas africanas como uma forma de transmissão de capital linguístico, tanto o uso dentro da escrita do conto quanto o uso pela comunidade fictícia. Toma-se, assim, a língua e a linguagem para além de suas relações de comunicação, são vistas como ferramentas do poder simbólico na construção da realidade, podendo ser usadas, língua e linguagem, como forma de dominação ou resistência. As línguas africanas foram vistas, por muito tempo, como sendo apenas dialetos, isso por falta de estudos específicos ou por causa do preconceito (PETTER, 2015, p. 14). Essas línguas depositaram grande influência no campo linguístico, fenômeno que é motivo de estudos nos diversos países em que ocorreu a diáspora africana.

No Brasil, como discorre Emilio Bonvini (2009), historicamente, as línguas africanas registradas e faladas, eram orais. Apenas o quimbundo passou pela gramatização<sup>5</sup> e ganhou escrita, mas as línguas de origem africana acabaram passando por mudança linguística em seus aspectos fonológicos, morfológicos e sintáticos. Dentre as muitas razões, internas e externas ao sistema linguístico, para que as mudanças se efetivassem, é importante dizer que os negros escravizados, originários de povos diversos, eram misturados, separando-se os grupos familiares ou comunitários, com o intuito de se evitar a comunicação entre estes, o que gerou a adoção forçada da língua portuguesa pelos escravos e o contato – que induz vários aspectos da mudança linguística – entre as línguas africanas que resistiram.

Bonvini (2009) se refere a algumas formas de resistência: uma delas é a utilização de línguas africanas em cultos religiosos de matriz africana (o que percebemos até os dias de hoje), outra, que também persiste aos dias de hoje, são as “línguas secretas”, isto é, o uso de línguas de matriz africana (como o Banto e o Iorubá, dentre outras) como uma linguagem restrita em pequenas comunidades. Importante notar que Emílio Bonvini ressalta o fato que, no Brasil, a influência das línguas africanas não se deu apenas no léxico que utilizamos hoje, mas se fez também no modo como se fala em algumas regiões do país.

Com este conto encerramos a oficina, refletindo sobre a importância de um povo ter sua representatividade na sociedade, uma representatividade política e cultural. Desta maneira, também pensamos os modos como hoje essa representatividade é sufocada, como há uma invisibilização e um silenciamento da voz do negro na sociedade, com as quais se reserva para estes um campo social marginal. Comentamos também a importância das políticas públicas, tais como a política afirmativa das cotas, como instrumentos para reverter esse quadro, bem como a importância de debater a questão racial no Brasil.

Diante desses fatos, pensamos em produzir pontos de reflexão e discussão a partir desses contos, no intuito de ajudar o trabalho da mediação e o exercício de análise desses textos. Assim, imaginamos aprofundar nossos estudos sobre a obra de Conceição Evaristo.

<sup>5</sup> Gramatização é o processo de tornar gramatical, normalmente realizada para estudar e preservar uma língua.

A dificuldade no reconhecimento das questões raciais por parte dos(as) discentes, nos enredos tratados, pode ser compreendida como a invisibilidade, da qual Guimarães nos alerta: “(...) o grande problema para o combate ao racismo, no Brasil, consiste na eminência de sua invisibilidade, posto que é reiteradamente negado e confundido com formas de discriminação de classe” (GUIMARÃES, 1999, p. 226). Assim, notamos essa dificuldade em ver o racismo, não apenas da parte dos discentes, mas da sociedade na qual estão inseridos.

A identificação das questões raciais é essencial para o avanço no debate. Atentamos, não obstante, para o fato de que a não identificação, por parte dos discentes, das questões raciais que se apresentaram a partir da leitura dos contos de Conceição Evaristo (2014), não é um fenômeno isolado, que ocorreu somente na experiência com a oficina, mas é sim parte de uma visão social condicionada. Como nos diz Bourdieu:

É mais fácil, por exemplo, pensar a diferenciação social como forma de grupos definidos como populações, através da noção de classes, ou mesmo de antagonismo entre os grupos, que pensá-la como forma de um espaço de relações. (BOURDIEU, 1989, p. 28)

Destacamos mais uma vez, é que os (as) discentes quando percebem a diferenciação social o fazem a partir das oposições de classe econômica ou como antagonismo de grupos e não a pensam como uma questão de relações simbólicas, estruturadas para a manutenção de um estado de coisas e estruturante deste mesmo estado de coisas. No nosso caso em análise, do racismo.

### **OLHOS D'ÁGUA AO OLHAR MEDIADOR**

Ressaltamos a importância do trabalho com a Literatura Afro em sala de aula e, em especial, com os textos de Conceição Evaristo aqui analisados. Porém, diante da complexidade da questão abordada, é imprescindível, por parte do mediador, o conhecimento das noções sobre as relações de poder e como elas se manifestam nos campos sociais e nas relações raciais. Para tanto, é necessário levantar aqui algumas outras questões para o trabalho do mediador que se dispõe a fazer tal abordagem.

Depois das exposições feitas e do relato da experiência com a oficina que ministramos, buscamos agora entrelaçar e discutir as primeiras questões expostas com novas questões teóricas.

Na perspectiva de Bourdieu, tomamos agora, como objeto de reflexão, Conceição Evaristo e sua trajetória de mulher negra, escritora, que adentra o campo literário.

Como espaço de poder, o campo literário apresenta-se como uma estrutura que busca sua própria manutenção, através de regras arbitrárias e valores construídos. A literatura é, assim, “um campo de forças a agir sobre todos aqueles que entram nele, e de maneira diferencial segundo a posição que aí ocupam” (BOURDIEU, 1996, p.262).

Neste sentido, podemos citar a construção do cânone literário, processo em que se sacraliza algumas obras literárias e que estrutura o campo literário, estruturando a relação simbólica que os leitores têm com os textos literários. Um processo que é reforçado pela legitimação deste cânone advinda de instituições socialmente autorizadas para tanto (tais como as associações literárias, a academia, o ensino escolar, os concursos literários etc.). Portanto, a escola, ao utilizar acriticamente as obras canônicas em sala de aula, reafirma e reproduz uma certa ordem social e legitima a própria ideia de cânone.

Conceição Evaristo entra nesse campo de poder através da Literatura Afro-Brasileira, ou Literatura Afro. Essa marcação é então distinta e distintiva no campo literário, o que Pierre Bourdieu comenta como necessária para que o recém-chegado conquiste seu lugar, fazendo rupturas com os pensamentos vigentes e podendo afirmar sua identidade, para ser reconhecido em sua diferença e existência, pois a literatura se trata de “um universo onde existir é deferir” (BOURDIEU, 1996, p. 271).

Sendo assim, os textos de Literatura Afro-Brasileira não podem ser lidos do modo comum e usual, visto que se deve reconhecer sua posição distinta no campo literário. Buscamos, nos contos com os quais trabalhamos, a visão de literatura afro proposta por Duarte (2010) e, dentre as características por ele descritas para esta literatura, reconhecemos a voz autoral afrodescendente, os enredos marcados pela visão de protagonistas negros, bem como percebemos a utilização de palavras de origem africana e uma escrita marcada por uma “oralidade transcrita”, sendo a oralidade algo marcante na tradição africana.

Pensamos, ainda, que o trabalho com os contos de Evaristo (2014) é uma forma de tensionar o cânone vigente e, também, uma forma de dialogar sobre elementos da cultura negra em sala de aula. Os textos que aqui apresentamos nos ajudam a pensar mais profundamente o

cenário real das relações raciais no Brasil, ouvindo aquilo que é dito através da ficção. Acreditamos que tal abordagem é uma tomada de “compromisso político explícito diante da questão racial” (GOMES, 2003, p. 77).

Neste sentido, uma das coisas a serem observadas e questionadas, no enredo dos contos, é o campo social que os personagens ocupam. Essa leitura deve se perguntar: Quais as causas para que os personagens ocupem, em sua maioria, uma posição marginalizada? Por quais motivos a população da favela é majoritariamente negra? Como se deu a constituição dessa estratificação? Essas e outras perguntas sobre campo social são importantes na leitura e mediação da mesma, pois para o que nos interessa:

Compreender a gênese social de um campo, é apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo de linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram, é explicar, tornar necessário, subtrair ao absurdo do arbitrário e do não-motivado os actos por eles produzidos e não, como geralmente se julga, reduzir ou destruir. (BOURDIEU, 1989, p. 69)

Nos textos trabalhados temos personagens que são, em maioria, mulheres negras ocupando diversas posições sociais: a mãe anônima, como no conto *Olhos d'Água* em que a personagem não revela o nome da mãe e a descreve como uma mulher que buscava manter, a muito custo, seus filhos alimentados devido às dificuldades financeiras; uma moradora de rua, Duzu; Benícia, a mãe de Zaita, que além de cuidar sozinha de uma família de quatro filhos, se esforçava para mantê-los afastados da ameaça do crime e das drogas, da realidade que vivia; Cida, em seu *cooper*, na corrida por status social e reconhecimento; Bamidele, do conto *Ayoluwa*, uma mulher que tem a capacidade de gerar vida, garantir a continuação da sua comunidade e da resistência cultural.

Para compreender essas representações, é necessária uma visão crítica, reflexiva e profunda do racismo e do sexismo presente na sociedade brasileira, como discorre Lélia Gonzalez (1984). É preciso, então, pensar as mulheres desses contos na perspectiva do feminismo negro, em que, de acordo com Jurema Werneck (2010), as personagens são sujeitos constituídos por processos identitários e políticos, resultantes de demandas históricas, políticas e culturais, advindas da expropriação colonial e da modernidade racializada e racista em que vivemos.

Do mesmo modo como está proposto do último conto, *Ayoluwa*, pensamos que é possível pensar a mulher negra pela tradição africana, em que elas eram representadas na sociedade pela figura da <lalodê>. Esse era um título atribuído à liderança feminina que existiu, segundo registros, em cidades iorubás e que indicava a representatividade de mulheres na esfera pública (WERNECK, 2010). Werneck nos alerta para a postura de orixás femininos, existentes na tradição orixá, e sua insubordinação diante dos orixás masculinos, o que nos leva a pensar um feminismo negro existente em forma de uma representatividade de não submissão a dominação masculina, bem antes do movimento feminista de base eurocêntrica (WERNECK, 2010).

Ainda na perspectiva do campo social, apontamos para as personagens representadas por crianças que tiveram suas infâncias roubadas: Duzu, que foi estuprada; Zaíta, que foi vítima de uma bala perdida e Lumbiá, que era menino de rua e precisava trabalhar de vendedor ambulante para sustentar a si e a família. Sobre estes aspectos, fazemos a proposta de pensar e levar para debate o *habitus* (BOURDIEU, 1989) que se interioriza em sujeitos de acordo com sua vivência. O conceito de Pierre Bourdieu nos permite perceber as transformações desses *habitus* em signos de carne e osso, que se inscrevem nos indivíduos e que passam pelas escolhas valorativas, culturais e institucionais, formadas no contexto familiar e social do campo em que os indivíduos estão inseridos (Souza, 2006, p. 78).

Buscamos, neste ponto do trabalho, nos aprofundarmos acerca do que se reconheceu, a princípio, como uma forma de invisibilidade dos personagens. O termo <invisibilidade> é usado para definir ou projetar sobre uma pessoa um estigma capaz de produzir preconceito ou indiferença. Tal conceito acaba por cair no senso comum. Ao se ver uma moradora de rua, uma criança vendedora ambulante, um indivíduo negro morador da favela, a sociedade atribui ao destino destes uma justificativa marcada pela desigualdade de classe. Bem como percebemos em sala de aula. Assim, os indivíduos são vistos, visíveis, reconhecidos e justifica-se sua posição na sociedade. Tem-se, em verdade, uma visão opaca. É essa explicação que permite

(...) compreender a apatia política e a invisibilidade da dominação social (...). A desigualdade passa a ser justificada e naturalizada na medida em que é "percebida", na dimensão consciente, como resultado do "mérito" e portanto como produto de qualidades individuais. (SOUZA, 2006, p. 74)

De acordo com o que compreendemos na noção de poder simbólico (BOURDIEU, 1989), a dominação do dominado mostra sua eficiência na medida em que ela não é percebida. Assim, Jessé Souza (2006) trabalha a ideia de <opacidade> como instrumento de dominação e manutenção da desigualdade na sociedade, na medida em que não se percebe suas reais causas. A <invisibilidade> é algo condicionado e dependente do local. O indivíduo negro, em posição social subalterna, é algo <natural> aos olhos da sociedade brasileira, é aceito e passa <despercebido>, não é invisível. Ao tempo em que a ascensão social do negro <salta aos olhos>, pois revela o mau funcionamento das estruturas do poder simbólico dentro de nossa sociedade racista. Neste momento perde-se a visão <opaca>. Desta maneira, pensar e questionar tais estruturas é desvelar o seu arranjo, bem como enfraquecer a sua eficiência.

Sabemos que o que aqui expusemos necessita de aprofundamento e de que se aponte novos rumos para as questões trabalhadas. É necessário superar a <ilusão> do artista que produz imparcialmente a arte pela arte. É preciso uma ruptura com a tradição crítica fechada para, então, ouvir a voz que vem da Literatura Afro. Acreditamos que esse reforço faz com que o campo ganhe visão e que o escritor desta literatura sinta-se “cada vez mais autorizado a escrever obras destinadas a ser decifradas, portanto, sujeitas a leitura repetida que é necessária para explorar, sem a esgotar, a polissemia intrínseca da obra” (BOURDIEU, 1996, p. 340).

## **POR UM OLHAR DESVELADOR**

Acreditamos que a oficina *Relações étnico-raciais e literatura afro: uma abordagem dialógica*, realizada com os discentes do terceiro ano do Ensino Médio na cidade de Mossâmedes (GO), concluiu seu objetivo de dialogar sobre as relações étnico-raciais através da literatura afro-brasileira, com a utilização de contos da escritora Conceição Evaristo. Assim, também, acreditamos que este material, aqui desenvolvido como reflexão, sirva como ferramenta para futuras mediações e auxílio na compreensão de leitores sobre tais temáticas.

É necessária a compreensão do racismo como sistema de dominação e a percepção de como se dá o seu funcionamento, cuja operação é, por vezes, sutil, bem como é necessário o entendimento dos modos de manutenção dessa dominação, por meio das estruturas que sustentam o racismo. Acreditamos que a compreensão deste complexo conjunto de noções se faz

pelo cruzamento das visões que nos trazem os autores que abordam a questão racial, juntamente à visão teórica das relações de poder e do poder simbólico. Os contos entram aqui como o recorte de espaços sociais e de seus campos sociais, onde podemos pensar tais conceitos, usando assim a ficção para melhor pensar aquilo que nossos olhos encontram dificuldade em ver e desvelar.

A voz autoral precisa ser percebida como a voz de uma ialodê reivindicando direitos e representando um grupo, bem como nos propõe Jurema Werneck, logo na introdução do livro *Olhos d'água*. Tal procedimento é válido e está por ser feito com todos os escritores da literatura afro-brasileira, campo literário que necessita de um <olhar profundo>, precisa ser fortalecido, lido e divulgado, entendido como uma <linguagem> que, ao rompermos sua <opacidade>, poderá nos ajudar a modificar as estruturas de dominação do sistema racista.

## REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- BONVINI, Emílio. Línguas africanas e português falado no Brasil. In: FIORIN, José Luiz; PETTER, Margarida (Orgs.). *África no Brasil: a formação da língua portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2009.
- CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 6. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2000.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: Teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2006.
- DUARTE, Eduardo de Assis. Por um conceito de literatura afro-brasileira. *Revista Terceira Margem*, Rio de Janeiro, v. 23, p. 113-138, jul/Dez, 2010.
- EVARISTO, Conceição. *Olhos d'Água*. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 37. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GONZALES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*, [S.l.], p. 223-244, jan. 1984.
- GUIMARÃES, Antonio Sergio Alfredo. *Racismo e antirracismo no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LINO GOMES, Nilma. Cultura negra e educação. *Revista Brasileira de Educação*, [S.l.], n. 23, p. 75-85, mar. 2003.

NASCIMENTO, Abdias do. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1978.

ONU Brasil. *Atlas da Violência 2018*. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/atlas-da-violencia-aposta-nos-objetivos-globais-para-prevenir-violencia-contra-jovens-e-negros-no-brasil/>>. Acesso em 21/10/2018.

PETTER, Margarida. *Introdução à linguística africana*. 1. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2015.

SOUZA, Jessé (Org.). *A Invisibilidade da Desigualdade Brasileira*. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

SOUZA, Neusa do Santos. *Tornar-se negro: as vicissitudes do negro brasileiro em ascensão social*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

WERNECK, Jurema. *Nossos passos vêm de longe! Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo*. Revista da ABPN, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 07-17, mar. 2010.



*Submissão: 29 de abril de 2019*

*Avaliações concluídas: 18 de dezembro de 2019*

*Aprovação: 18 de dezembro de 2019*

## COMO CITAR ESTE ARTIGO?

CASELLA, Cesar Augusto de Oliveira; ALMEIDA, Alexandre. A Literatura Afro de Conceição Evaristo: uma Abordagem das Relações Raciais e do Poder Simbólico. *Revista Temporis [Ação]* (Periódico acadêmico de História, Letras e Educação da Universidade Estadual de Goiás). Cidade de Goiás; Anápolis. v. 19, n.2, p. 1-22, e-190205, jul./dez., 2019. Disponível em:< <https://www.revista.ueg.br/index.php/temporisacao/issue/archive> >. Acesso em: < inserir aqui a data em que você acessou o artigo >