

LITERATURA NEGRO-BRASILEIRA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: POSSIBILIDADES EM “OLHOS D’ÁGUA”, DE CONCEIÇÃO EVARISTO.

Bruna Ataíde de Lima Lopes¹
brunataide@aluno.unilab.edu.br

Geranilde Costa e Silva²
geranildecosta@unilab.edu.br

Resumo

Este artigo apresenta o percurso pretendido na nossa pesquisa de mestrado, vinculada ao Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF – UNILAB/IFCE). Tal estudo versará sobre as possibilidades da literatura negro-brasileira entendendo que, passados dezoito anos da instituição da lei n. 10.639/2003, a qual incluiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura Africana e Afro-brasileira na educação básica, ainda é possível notar dificuldades para a aplicabilidade da citada legislação. Nesse contexto, acreditando que os fatores histórico-sociais contribuem para atualização do preconceito, da discriminação e do racismo, propomos um estudo, utilizando como artefato de mediação a obra *Olhos d’água*, de Conceição Evaristo, no intuito de questionar práticas racistas já naturalizadas e apontar estratégias para afirmativa da identidade e cultura negras.

Palavras-chave: Literatura negro-brasileira. Relações étnico-raciais. *Escrevivência*. Currículo. Ensino.

INTRODUÇÃO

É notório que, no Brasil, um dos principais marcos dos anos 2000 para inserção da literatura afro-brasileira nas aulas, foi a promulgação da lei n. 10.639/2003³, que alterou a lei n. 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -, e incluiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas de educação básica. Assim, estariam abertas as oportunidades para buscar produções literárias que questionem a concepção de hierarquia das raças, problematizem os processos histórico-culturais que definem os contextos de marginalização e subalternização em que está inserida a população negra e que

contribuam para afirmativa da identidade⁴ e da cultura negras, assim como para o combate ao

¹ Mestranda junto ao Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB IFCE). E-mail: brunataide@aluno.unilab.edu.br.

² Doutora em Educação. Docente da UNILAB no Instituto de Humanidades (IH) e junto ao Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF Unilab-IFCE). Orientadora do trabalho em questão. E-mail: geranildecosta@unilab.edu.br.

³ Em 10/03/2008, a Lei n. 10.639/03 foi substituída pela Lei n. 11.645/08, que inclui a cultura indígena.

Decidimos citar, neste trabalho, a primeira, em vez da segunda, por considerá-la o principal marco em relação à inserção da cultura e história Africana e Afro-brasileira no currículo da Educação Básica.

⁴ Genival Veloso de França define identidade como sendo o "conjunto de caracteres que individualiza uma pessoa ou uma coisa, fazendo-a distinta das demais".

racismo. Entretanto, passados dezoito anos, ainda se percebe a necessidade do cumprimento da citada legislação.

Durante muitos séculos, a literatura brasileira foi produzida sob a égide dos modelos europeus. De tal maneira, os/as negros/as, quando não foram apagados das narrativas, foram representados pelo viés da comiseração e/ou da submissão. Fato este que contribuiu de forma determinante para atualização constante das categorias de supremacia branca, preconceito, discriminação e racismo, considerando aqui a literatura como um produto da cultura humana, atravessada pelos sujeitos que a produzem e pelos lugares socioideológicos em que é materializada. (CUTI, 2010)

Considerando essa problemática e o crescente e irreversível movimento nacional de reconhecimento da literatura negro-brasileira,⁵essa temática se faz pertinente e instiga nossa *curiosidade epistemológica*⁶em relação à presença dessas produções nas práticas de sala de aula. Para tanto, propomos um estudo mediado pelos contos da obra *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo, distinta intelectual negra brasileira, que constitui uma das vozes mais potentes quando se trata de literatura negro-brasileira, assim almejamos refletir sobre a construção afirmativa da identidade e cultura negras, contribuir para diminuição de casos de racismo e sugerir encaminhamentos didáticos que favoreçam o desenvolvimento de práticas humanizadoras de ensino de literatura.

Minha⁷ escolha pela obra e autora deu-se pela descoberta dessa vertente nacional de literatura de resistência, já que, desde os idos de 2009, tenho profundo interesse pela poesia africana de Língua Portuguesa, tendo, inclusive, produzido o trabalho de conclusão de especialização sobre essa temática. Anos mais tarde, descobri que a força, a negritude e a luta retratadas naqueles poemas também estão presentes nas produções contemporâneas de literatura negro-brasileira. Esses estudos e leituras contribuíram sobremaneira para a (re)significação da minha realidade, (re)construção da minha identidade, conexão com minha ancestralidade e inserção na luta (também literária) contra o racismo, pois, como afirma Evaristo [s.d.], “a nossa *Escrevivência* não pode ser lida como histórias para ‘ninar os da casa grande’ e sim para incomodá-los em seus sonos injustos”.

⁵ Ao longo do texto, optamos por utilizar o termo literatura negro-brasileira em vez de Literatura afro-brasileira, em razão do que aponta Cuti (2010): “‘Afro-brasileiro’ e ‘afrodescendente’ são expressões que induzem a um

discreto retorno à África, afastamento silencioso do âmbito da literatura brasileira para se fazer de sua vertente negra um mero apêndice da literatura africana” (CUTI, p. 35-36).

⁶ Segundo Paulo Freire (1996, p. 85), a curiosidade epistemológica é aquela baseada na vontade de aprender, de buscar o conhecimento.

⁷ Nesse parágrafo utilizo a primeira pessoa do singular pela necessidade de explicar o envolvimento da primeira autora com a temática.

Este trabalho é de estudo bibliográfico, orientado pela abordagem dos sujeitos como seres histórico-sociais, e faz parte de uma pesquisa-ação vinculada ao Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE). Além da Introdução e Considerações Finais, o texto está organizado em três seções. Na primeira, fazemos uma abordagem teórica que relaciona ensino, relações étnico-raciais e literatura; na segunda, apresentamos a literatura negro-brasileira e a *Escrevivência*; e na terceira dialogamos sobre pontos importantes da obra-*corpus* da nossa pesquisa, sem, contudo, ter por objetivo esgotar a riqueza de temáticas e recursos de *Olhos d'água* (2016).

COMO SE FEZ O CAMINHO

Há muitas coisas que se choram muito anteriormente. Sabe-se então que a história vai mudar. (Ruy Duarte de Carvalho)

A escola como espaço privilegiado para construção do processo de ensino aprendizagem, (des)acolhedor da diversidade humana e mediador de relações intra/interpessoais, constitui-se também como *lôcus* em que são reproduzidas as condições ações de contextos histórico-sociais e de ideologias humanas. Assim, quando se toma como recorte o ensino de literatura, em especial no ensino médio - etapa em que esse componente passa figurar como disciplina no currículo - observa-se o quanto essa escolarização tem sido pauta de acaloradas discussões.

Isso porque pesquisas e orientações teórico-metodológicas apontam para o afastamento da memorização mecânica de informações e para a aproximação de uma prática discursiva e humanizadora e, nas salas de aula, há diversidade de práticas: umas mais próximas do uso do texto literário como meio para memorização de características dos estilos literários, outras mais guiadas por uma postura dialética em que texto e contexto corroboram o objetivo de tornar os sujeitos autores de novos discursos-ações que, por fim, podem estar a favor do fortalecimento de uma sociedade mais justa e igualitária.

Tomando como referencial o que orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais Mais - PCN+ (2002, p. 55), entende-se que o ensino de literatura não deve ser “um mero exercício de

erudição e estilo, mas um caminho para se alcançar, por meio da fruição, a representação simbólica das experiências humanas”. Assim também defende Rojo (2001), quando afirma que

o ensino centrado unicamente na estrutura gramatical da língua, com fim em si mesmo, se apresenta muito limitador e insatisfatório, uma vez que a escola visa à formação de cidadãos capazes de interagir criticamente com os discursos alheios e com o próprio discurso em variadas situações comunicativas. (ROJO, 2001, p.64)

Dessa maneira, inferimos que embora o currículo se apresente de forma homogênea, o que vai determinar a proposta didática é a mediação do/a professor/a, considerando o que dispõem as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - OCNEM (2006), quando afirmam que “o estatuto do leitor e da leitura, no âmbito dos estudos literários, leva-nos a dimensionar o papel do professor não só como leitor, mas como mediador, no contexto das práticas escolares de leitura literária”. Consequentemente, é dessa ação que vão derivar os resultados do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse prisma, quando é abordada a literatura negro-brasileira e considerando a aplicabilidade da Lei nº. 10.639/03, que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileiras na educação básica, constatamos que esses dois aspectos estão no rol das problemáticas educacionais: o primeiro por estar sob (des)qualificação dos/das dominadores/as⁸ e o segundo por ainda não encontrar efetividade nas práticas escolares. Portanto, são necessários estudos que possam delinear essa realidade e que apontem para possíveis intervenções, visto que só podemos mudar aquilo que conhecemos.

Quando se aborda a diversidade étnico-racial, percebe-se o quando as relações de dominação presentes na sociedade ecoam na produção e recepção do texto literário, assim como no ensino de literatura. A esse respeito, Cuti (2010) assevera que

[...] 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. [...] O silêncio em face da supremacia branca e suas práticas sutis e violentas de rejeição social antinegra vai, aos poucos, sedimentando na cultura o viés comportamental do brasileiro não negro ou daquele que se julga como tal, e, inclusive, dos próprios negros. (CUTI, 2010, p. 16-17)

Assim, a condição do personagem e do/a autor/a negro/a foi determinada, por um longo período, pelas leis tácitas que regem a sociedade brasileira. De tal modo, podemos afirmar que investigar o ensino de literatura como mediador de relações étnico-raciais é um recorte temático para melhor apreensão do fenômeno, mas que esse objeto de investigação faz parte de uma problemática mais abrangente: o racismo estrutural⁹. Logo, o trabalho mediado pelo texto de literatura negro-brasileira promove práticas de reorientação do currículo de cunho humanitário e emancipatório, nas palavras de Saul (2015):

Reorientar o currículo sob a ótica da racionalidade crítico-emancipatória implicou considerar a relação dialética entre o contexto histórico, social, político e cultural e o currículo. Trabalhou-se com a proposta de construção de uma escola voltada para a

⁸ Nesse contexto, essa expressão refere-se àqueles/as que incorporam e reproduzem as ideologias que visam afirmar a supremacia da cultura branca em detrimento da cultura negra.

⁹ Esse termo “corresponde a um conjunto de práticas institucionais, econômicas, ideológicas e culturais que garantem que seja sistematicamente legado aos indivíduos não brancos uma posição social de desvantagem, que se perpetua pelas gerações”.

formação social e crítica dos educandos, uma escola séria, na apropriação e recriação de conhecimentos e, ao mesmo tempo, alegre, estimuladora da solidariedade e da curiosidade. (SAUL, 2015, p. 08)

Nessa perspectiva, o/a educador/a e o/a educando/a precisam construir uma consciência de que a transformação social se constitui, principalmente, de práticas sociais discursivas e que a formação competente do sujeito para essas, à medida que o emancipa como cidadão atuante, também desenvolve positivamente a sociedade. Assim, é importante desmistificar “práticas já naturalizadas, que tratam os/as alunos/as de forma homogênea, ou seja, sem pertencimento étnico”, e criar “mecanismos e/ou estratégias para valorizar as diversidades ali presentes, sejam elas de ordem étnica, cultural, religiosa e/ou sexual” (SILVA, 2009, p.21).

QUE ESTRADA ESCOLHEMOS

“A arte que liberta não pode vir da mão que escraviza. [...] Contra o racismo, a intolerância, as injustiças sociais das quais a arte vigente não fala. [...] Por uma Periferia que nos une pelo amor, pela dor e pela cor.” (Sergio Vaz Cooperifa)

Ainda tratando a produção literária como um fator que pode contribuir para “[...] um círculo vicioso que alimenta os preconceitos já existentes”, Cuti (2010) assevera que “[...] as rupturas desse círculo têm sido realizadas principalmente pelas suas próprias vítimas e por aqueles que não se negam a refletir profundamente acerca das relações raciais no Brasil” (CUTI, 2010, p. 25). De tal modo, compreendemos a relevância dessa vertente literária e dos estudos que se proponham a investigá-la.

Notadamente, surgem questões bastante pertinentes a nossa investigação, entre as quais podemos citar a problematização construída por Silva (2009, p.22-28) sobre *o lugar do negro/a na Literatura: do ser falado ao ser que fala*. Por intermédio desse levantamento, inferimos o apagamento do/a autor/a negro/a durante séculos, além da representação da personagem negra por olhares que conduzem à subalternização e, no máximo à comiseração.

Assim sendo, são muitos os entraves histórico-sociais para o desenvolvimento da escrita literária (não apenas, mas enfatizaremos essa) por negros/as. Sobre isso, Cuti (2010) destaca que

Considerando que a formação de um escritor é muito cara, pois envolve educação formal (escola) e informal (cursos paralelos de idiomas, redação, autodidatismo, etc), vemos que o desenvolvimento da literatura negro-brasileira necessitou e necessita que a população, cuja subjetividade é fator fundamental daquela vertente, elabore a sua ascensão social. (CUTI, 2010, p. 29)

Além disso, a pouca (ou nenhuma) receptividade, pela crítica e pelo público, de uma literatura “fora do centro” também constituiu uma problemática para o fluir da nossa literatura “da margem”. Como afirma, o mesmo autor:

Escritores negros sempre tiveram de contar, como qualquer outro artista, com a recepção branca. Ora, se o escritor conhece a concepção de raça que predomina na sociedade (no Brasil, a ideia de que há discriminação racial, ou quando muito apenas um “racismo cordial”), procurará não ferir a expectativa literária para não comprometer o sucesso de seu trabalho. (CUTI, 2010, p. 28)

Dito isto, constatamos o quanto as condições materiais, sociais e ideológicas implicam para as possibilidades e resultados desse processo, como também para que esse modelo literário possa adentrar as escolas, fazendo parte da práxis de professores/as e do imaginário, repertório e produções de alunos/as. Nesse ponto, questionamo-nos quantos/as estão a se descobrir como escritores/as, como vozes de um novo espaço-tempo e o quanto a aproximação com obras de literatura negro-brasileira pode proporcionar esse descobrir-se.

Compreendemos então que, nos últimos anos, estamos vivenciando, no Brasil, o irreversível e potente movimento das negras-mulheres-intelectuais que, com suas vozes e produções, contribuem para descortinar a nossa história, para decolonialidade¹⁰ do saber, para os processos resistência, para afirmativa da identidade e cultura negra. No livro *Intelectuais Negras: Prosa Negro-Brasileira Contemporânea* (2018), Mirian Alves dos Santos apresenta um relevante estudo sobre o papel da mulher escritora negra, “enquanto intelectual engajada na luta pela transformação da sociedade brasileira, a partir de narrativas negro-brasileiras contemporâneas” (SANTOS, 2018, p. 12).

Entre as representantes dessa vertente, está Maria da Conceição Evaristo de Brito, ativa militante de movimentos de valorização da cultura negra em nosso país, nascida em 1946, em Belo Horizonte. Migrou para o Rio de Janeiro, onde estudou, trabalhou como professora e desenvolve sua carreira de escritora.

Sobre a produção de Evaristo, Soares e Machado (2017, p. 203) afirmam que ela “aponta para o necessário incômodo que a escrita de mulheres negras precisa provocar no interior da produção científica hegemônica, marcadamente branca e androcêntrica, como um

senal de virada epistêmica [...]”. Isso também nos remete ao conceito de *epistemicídio*¹¹, proposto pelo sociólogo Boaventura Sousa Santos em sua tese de doutorado, e abordado por Djamila Ribeiro (2019) quando nos aponta a leitura de autores negros como uma proposta para reflexão e mudança de postura em relação à prática racista.

¹⁰ Esse termo está ligado ao processo que visa superar a centralidade do pensamento europeu. ¹¹ Segundo Djamila Ribeiro (2019), “negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento, por meio da desvalorização, negação ou ocultamento das contribuições”.

Como destaque do estilo de Conceição Evaristo, elegemos a *Escrevivência*, termo cunhado pela própria autora, que faz uso das vivências do/a autor/a como recurso para construir narrativas que abordam as experiências de uma coletividade. De acordo com Soares e Machado (2017, p. 207), esse recurso “marcadamente carrega, assim, uma dimensão ética ao propiciar que a autora assuma o lugar de enunciação de um eu coletivo, de alguém que evoca, por meio de suas próprias narrativa e voz, a história de um ‘nós’ compartilhado”.

Assim, Evaristo [s.d.] afirma que sua “produção literária está profundamente marcada pelas experiências da coletividade negra”, apresentando as vivências, os questionamentos, as denúncias, “dando visibilidade às inquietações relegadas ao silêncio até então” (ALVES, 2010, p. 67), como questões raciais e de gênero. Constatamos, dessa maneira, que essa é uma escrita de resistência, luta, construída a partir do abandono dos “óculos da branquitude” e, como sugere Santos (2018),

[...] as narrativas produzidas por mulheres negras têm seu ponto de convergência na vivência, observar essa literatura, bem como seus reflexos na sociedade atual, traz para a discussão o registro do presente da trajetória de um segmento populacional relegado ao subemprego, considerado como formado por analfabetos e destituídos de capacidade de utilizar adequadamente a linguagem e, por seguinte, de produzir cultura [...] (SANTOS, 2018, p.22)

São produções, portanto, de quem viveu “na pele” e/ou “pela pele”. São emanções discursivas que fazem do preconceito, racismo e da discriminação temas das suas obras, apontando-lhes as contradições e consequências (CUTI, 2010). Ademais, é também retratar o/a negro/a por perspectivas favoráveis, “o que também torna-se importante para que o público leitor tenha contato com ideias positivas (tão raras) de negros brasileiros” (SANTOS, 2018, p. 42).

A esse respeito, Melo e Godoy (2017, p.1289) acrescentam que “o que veremos é que resistir por meio da literatura é também reexistir, e para um povo cuja voz foi e é constantemente sufocada, a *escrevivência* se torna um recurso de emancipação”. Dessa maneira, essas produções são formas de (re)inscrições históricas e sociais do povo negro, de

forma humanizada; são também mecanismos de resistência e luta.

A BONITEZA DO PERCURSO

[...] Mas aos dois intencionalmente/ Podiam por-nos
de rastos/ Mas não podiam/ Ajoelhar-nos. (José
Craveirinha)

A obra *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo, corpus da nossa pesquisa, é uma coletânea de contos, alguns publicados em edições de *Cadernos Negros*, outros produzidos especialmente para o livro. Nessa produção, Evaristo nos presenteia com belíssimos textos, que, se por um lado nos fazem conhecedores das muitas mazelas sociais as quais estão submetidas a maioria da população negra, despertando em nós uma profunda tristeza (mas não paralisia), por outro, nos deleita pela poesia das narrativas. Assim acontece no conto *A gente combinamos de não morrer*, no momento da morte de Idago:

[...] Nem desceu o morro. Vacilou, dançou. Minha mãe recebeu a notícia que ela já esperava. Foi lá, acendeu uma vela perto do corpo. Uma fumacinha-menina dançava ao pé de Idago. Só ela, a fumacinha, a mãe e eu ali velamos o corpo de meu irmão. Um tapa, dois tapas, elefantes, patas pisam na gente. Escopetas, como facas afiadas, brincam tatuagens, cravam fendas na nossa tão esburacada vida [...] (OLHOS D'ÁGUA, 2016, p. 101)

Predominantemente, as personagens centrais são mulheres, nas diferentes fases da vida: meninas, jovens, mulheres-feitas, idosas. Zaíta, Cida, Salinda, Natalina, Maria, Ana Davenga, Luamanda, Duzu-Querença, todas mulheres... Em comum? O “costurar a vida com fios de ferro” (EVARISTO, 2016, p 109).

No cotidiano,

[...] No dia anterior, no domingo, havia tido festa na casa da patroa.[...] O ônibus não estava cheio, havia lugares. Ela podia descansar um pouco, cochilar até a hora da descida. [...] (EVARISTO, 2016, p. 40)

[...] Corria o tempo todo querendo talvez vazar o minguido tempo de viver. Era preciso buscar sempre. [...] (EVARISTO, 2016, p. 65)

[...] A mãe de Zaíta guardou rapidamente os poucos mantimentos. Teve a sensação de ter perdido algum dinheiro no supermercado. Impossível, levava metade do salário e não conseguia comprar quase nada. Estava cansada, mas tinha que aumentar o ganho. Ia arranjar trabalho para os finais de semana. [...] (EVARISTO, 2016, p.74)

No cuidado com os filhos, nas relações com e pelo outro... na realidade-corpo:

[...] Filhos? Não sou boba, só dois. Cuspi fora uns quatro ou cinco. Provoquei. [...] (EVARISTO, 2016, p.101)

[...] Não vou deixar Bica virar mulher parideira. Isso de ter muitos filhos era do meu

tempo. Nem eu virei. [...] (EVARISTO, 2016, p.105)

Essas, entre outras vivências tão presentes na vida da mulher negra brasileira, atravessam as narrativas de forma cortante e poética. Há uma forte marca de denúncia social nos contos, por isso, em alguns pontos da leitura, as sensações de perplexidade, de tristeza, de dor, desnudam o nosso cotidiano e nos fazem refletir sobre a situação de marginalização a que ainda está submetida a população negra. Nas palavras da professora Lêda Martins, da Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG, citada na entrevista *Leituras Brasileiras* [s.d.], “para os descendentes de africanos escravizados, o nosso passado não terminou”. Desse modo, os contos *Olhos d’água*, *Duzu-Querença* e *Lumbiá* ilustram a persistência das situações de exclusão:

[...] Lembro-me de que muitas vezes, quando a mãe cozinhava, da panela subia cheiro algum. Era como se cozinhasse, ali, apenas o nosso desesperado desejo de alimento.

As labaredas, sob a água solitária que fervia na panela cheia de fome, pareciam debochar do vazio do nosso estômago, ignorando nossas bocas infantis em que as línguas brincavam a salivar sonho de comida. [...] (EVARISTO, 2016, p. 16)

[...] Duzu naquele momento entendeu o porquê do homem lhe dar dinheiro. Entendeu o porquê de tantas mulheres e de tantos quartos ali. Entendeu o porquê de nunca mais ter conseguido ver a sua mãe e o seu pai, e de nunca D. Esmeraldina ter cumprido a promessa de deixá-la estudar. [...] (EVARISTO, 2016, p. 34)

[...] Lumbiá trocou rapidamente a lata de amendoim pela caixa de chicletes com a irmã Beba. Fazia um bom tempo que ele estava andando para lá e para cá, e não havia conseguido vender nada. Que sabe teria mais sorte se oferecesse chicletes? E, se não desse certo também, procuraria o colega Gunga. Juntos poderiam vender flores. [...] (EVARISTO, 2016, p. 81)

Assim, pobreza, fome, os mais diversos tipos de violência, discriminação e racismo permeiam os textos de Evaristo em *Olhos d’água* (2016). Como já mencionado anteriormente, alguns desses contos foram produzidos na década de 90, outros nos anos 2000. No entanto, como afirma Santos (2018, p. 100), “na coletânea, as difíceis condições vividas pela população negra se fazem atuais, em um ambiente em que pobreza e violência sustentam a exclusão social. [...] em que ser mulher, negra e pobre aproxima passado e presente, e um futuro incerto”.

Diante do exposto até aqui, poderíamos nos questionar sobre que perspectiva de representação negra diferente da de comiseração estaria presente na *escrevivência* de Conceição Evaristo. Sem a ambição de esgotar aspectos pertinentes a essa questão, podemos enumerar alguns que a respondem, como a enunciação da autora negra, o protagonismo das personagens negras e a utilização do texto literário como instrumento de “luta por participação e transformação político-social” (SANTOS, 2018, p. 103).

Nessa perspectiva, em muitos momentos testemunhamos a força, a resistência, o desejo

de superação tão bem colocados, entrecortando as narrativas, e floreados pela poesia: em *Ana Davenga* com “Mas achava também que qualquer vida era um risco e o risco maior era o de não tentar viver.” (EVARISTO, 2016, p. 26), em *Duzu-Querença* com “Se as pernas não andam é preciso ter asas para voar.”, “O pai de Duzu tinha nos atos a marca na esperança.” (EVARISTO, 2016, p. 32), em *Ayoluwa, a alegria de nosso povo* com “E quando a dor vem encostar-se a nós, enquanto um olho chora, o outro espia o tempo procurando a solução.” (EVARISTO, 2016, p. 114). Assim, têm-se histórias que trabalham uma determinada realidade, muitas vezes esfaçalhada pelas condições que a atravessam, mas que apresentam o desejo de superação ou apontam para novos *caminhos de ser* (MELO; GODOY, 2017, p. 1293). Também devemos registrar a busca da ancestralidade, que embora sempre sufocada pelas ideologias dominantes e coloniais, é marca da resistência cultural negra,:

[...] Quem sabe nossos Orixás que são Humanos e Deuses descrevam para esse escritor outras e outras fomes [...] (EVARISTO, 2016, p. 108)

[...] Meu leite jorra para alimento de meu filho e de filhos alheios. [...] (EVARISTO, 2016, p. 109)

[...] Hoje, quando já alcancei a cor dos olhos de minha mãe, tento descobrir a cor dos olhos de minha filha. [...] (EVARISTO, 2016, p.19)

Destacamos esse traço, de forma mais evidente, no conto de abertura *Olhos d'água*, que trabalha de forma bela com um conjunto de fatos que permeiam a vida da protagonista como a infância pobre, a brincadeira-imaginação rompendo a dor-existência da dura realidade, a migração em busca de melhores condições de vida, intercalado pela pergunta “Mas de que cor eram os olhos da minha mãe?” (EVARISTO, 2016, p.18) como uma busca angustiante e incessante pela ancestralidade.

Ainda é importante enfatizar a escrita literária que nasce em meio à vida-caos, tão comum à *Escrivência*. Como é asseverado nas palavras da personagem Bica:

[...] Mas escrever funciona como uma febre incontrolável que arde, arde, arde... A professora olhava querendo ser natural, a turma ria e eu escrevia. Gosto de escrever palavras inteiras, cortadas, compostas, frases, não frases. [...] Eu aqui escrevo e relembro um verso que li um dia. ‘Escrever é uma forma de sangrar’. Acrescento: e de muito sangrar, muito e muito... (EVARISTO, 2016, p. 108-109)

Assim, se, por um lado, os olhos d'água podem remeter a olhos que choram, por outro, podem nos dizer muito sobre o nascer das águas, que, aos poucos, jorram, ganham corpo, força... contornam obstáculos... fortalecem a vida... Então, caso, em toda essa jornada de existência-história, tenham combinado de nos matar, “a gente combinamos de não morrer” (EVARISTO, 2016, p. 106).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este artigo objetivamos contribuir para reflexões sobre o ensino de história e cultura Africana e Afro-brasileira no ensino médio, utilizando, para esse fim, a mediação da literatura negro-brasileira, em especial a obra *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo. Esta é uma investigação que ainda está em movimento, ainda não foi realizada a aproximação com os sujeitos e espaço (físico) da pesquisa, portanto há muitos questionamentos a serem levantados.

Na estrada em busca da decolonialidade do saber, certamente há necessidade de ouvirmos a diversidade de vozes, em especial, aquelas que foram apagadas ao longo da História. Nesse contexto, a vertente literária mencionada neste trabalho mostra-se como estratégia política para negros e não-negros vislumbrarem o rompimento com o discurso colonizador.

Logo, essa se mostra como uma proposta válida para efetivar o que preceitua a lei n. 10.639. Assim, no caminho percorrido, constatamos a necessidade de investigação de aspectos peculiares à literatura negro-brasileira, assim como sobre a prática do/a professor/a e recepção dos/as alunos/as a essa produção. Além disso, ratificamos a beleza e relevância dessa literatura, tomando como base a obra aqui mencionada, assim esperamos também contribuir para futuros estudos.

Referências

BRASIL. **PCN+Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

_____. **Orientações Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa Ensino Médio – OCNEM**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf Acesso em 05 nov. 2020.

CUTI (Luiz Silva). **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro,

2010. EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2016.

_____. **Nossa Escrivência**. Blogspot. Disponível em <https://nossaescrevivencia.blogspot.com> . Acesso em: 20 maio 2021.

_____. **ESCREVIVÊNCIA. Leituras brasileiras.** Youtube. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=QXopKuvxevY>. Acesso em: 25 mai. 2021.

MELO, Henrique F.; GODOY, Maria C. (Re)tecendo os espaços de ser: sobre a escrevivência de Conceição Evaristo como recurso emancipatório do povo afro-brasileiro. **Atas do V SIMELP – Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa**, 2017. Disponível em <http://siba-ese.unisalento.it/index.php/dvaf/article/view/17900/15252>. Acesso em: 10 jun. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROJO, Roxane H. R. (Org.) **A prática de linguagem em sala de aula:** praticando os PCN. São Paulo: Educ; Campinas: Mercado das Letras, 2001.

SAUL, Ana Maria. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1299-1311, dez., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1299.pdf> Acesso em: 10 nov. 2020

SANTOS, M. C. **Intelectuais negras:** prosa negro-brasileira contemporânea. Rio de Janeiro: Malê, 2018.

SILVA, G. C. **O uso de literatura africana e afrodescendente junto a crianças de escolas públicas de Fortaleza:** construindo caminhos para repensar o negro. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará. Fortaleza. 2009.

SOARES, L.V.; MACHADO, P. S. “Escrevivências” como ferramenta metodológica na produção de conhecimento em Psicologia Social. **Psicologia Política**, v. 17, n. 39, p. 203-219, 2017.