

CONCEIÇÃO EVARISTO E AS CONFIGURAÇÕES DE UM BILDUNGSROMAN DE POBRE

Luiz Carlos Felipe – p.lcf35@gmail.com
Mestrando pela Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Alba Krishna Topan Feldman – profa.alba@gmail.com
Doutor docente da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

RESUMO: A publicação do romance *Ponciá Vicêncio* (2003) coincide com algumas proposições de bases legais na área da educação e da cultura, vindas à luz no decênio 1995-2005. Primeiramente, parto dessa análise contextual para ler o romance de Conceição Evaristo como uma proposta parodística ao modelo de *Bildungsroman* eurocêntrico. Essa narrativa rompe com a tradição burguesa desse gênero literário. Afinal, é uma escritora negra, contando a história da infância, da juventude e da maturidade de uma mulher negra, periférica, pobre e – diferentemente do que ocorre no romance de formação tradicional – cuja experiência de vida não contabiliza vitórias pessoais exemplares, dignas de orgulho. Ponciá Vicêncio protagoniza, em seu projeto de viver na cidade, a derrota não só como mulher e esposa, mas também como mãe. Então, o que quer esse antirromance de formação? Partindo dos estudos de Duarte (2006, 2011), Maas (2000), Woodward (2000) e Schmidt (2009), tomo por base a análise da *Bildung* na literatura contemporânea de autoria negra, com o objetivo de responder a essa questão. Relaciono as implicações entre os conceitos de formação e de identidade, utilizando-me do afrocentrismo na perspectiva de Nogueira Júnior (2010) e Nascimeto (2016). Esses posicionamentos teóricos são contextualizados e visam colaborar para a configuração de uma *Bildung* negra e sua expressão literária.

PALAVRAS-CHAVE: Conceição Evaristo; Literatura negro-brasileira; Bildungsroman; Afrocentrismo.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Haverá uma versão negra e pobre do *Bildungsroman*? Não parecerá um imenso erro epistemológico tratar de um gênero literário tão historicamente marcado, uma instituição eurocêntrica, digamos assim, e deslocá-lo até o Brasil da primeira década do século XXI? E, não parecerá uma heresia ainda maior associá-lo a uma obra de autoria afrodescendente? E, finalmente, o absurdo herético: vinculá-lo a uma tradição negro-brasileira?

Esse artigo tem como ponto de partida uma resenha do pesquisador Eduardo de Assis Duarte (2006) intitulada “O *Bildungsroman* afro-brasileiro de Conceição Evaristo”. Nesse texto, o autor insiste na articulação entre a etnicidade e o gênero, pois, segundo ele, essas categorias de análise orientariam um novo modo de ler o romance afro-brasileiro contemporâneo de autoria feminina:

Se entendido como texto de autoria afrodescendente, tratando de tema vinculado à presença desse segmento nas relações sociais vividas no país, a partir de uma perspectiva identificada politicamente com as demandas e com o universo cultural afro-brasileiro e destacando ainda o protagonismo negro nas ações, em

especial aquelas em que se defronta com o poder e com seus donos, não há dúvida de que *Ponciá Vicêncio* não só preenche tais requisitos, como ocupa o lugar supostamente vazio do romance afro-brasileiro. (DUARTE, 2006, p. 307)

Decidi seguir essa linha de análise e aprofundá-la apropriando-me do conceito de *Bildungsroman* para ler a obra da mineira Maria da Conceição Evaristo de Brito (1946-), se há ou não, uma consciência da autora em produzir um “romance de formação” em versão afro-brasileira não se sabe. Todavia, o leitor que se aproximar de seus romances e contos perceberá sinais de um projeto literário cuja estrutura, tema e elementos composicionais resgatam a tradição desse gênero na história da literatura, mesmo que, no caso de Conceição Evaristo, o diálogo seja impertinente e a contrapelo da tradição europeia. Esse formato crítico de intenção paródica recoloca a personagem negra, não só na tradição literária (apontando para outros rumos, nessa virada do milênio), mas também interroga o trauma da escravidão e suas marcas na estrutura social e cultural do país.

Partindo da evolução do conceito de *Bildungsroman*, realizei dupla leitura dessa perspectiva na obra de Conceição. Se por uma hipótese o “romance de formação” presentifica-se em cada obra, afinal se reconhece nesse mínimo *corpus* uma tensão indivíduo/mundo e uma consequente aprendizagem, isto é, a experiência do “vir-a-ser” e a força da ancestralidade na composição identitária de Ponciá; por outra, é possível ler a obra como uma síntese lírica em que teríamos respectivamente a menina, a adolescente e a mulher vivendo seu périplo identitário, seu resgate, ao mesmo tempo coletivo e individual, da memória do seu povo, suas angústias e alegrias, nas trocas amorosas problemáticas. A descoberta do mundo pela ótica descentrada de mulher negra, pobre e periférica, é sobre isso também de que fala o romance. É por esse motivo que minha reflexão neste ensaio partirá de um breve comentário da historicidade do termo *Bildungsroman*, seguindo pelas primeiras tentativas da crítica brasileira de utilizá-lo, já na leitura de textos escritos por mulheres, e, por fim, o exercício de análise – apropriando-me das discussões em torno do termo – da obra selecionada.

1.1 BILDUNGSROMAN: A TRAJETÓRIA DE UM GÊNERO LITERÁRIO QUE SE REVÊ

Fenômeno tipicamente alemão, eurocêntrico e masculino, (MAAS, 2000, p.19) o termo *Bildungsroman* já nasce associado a uma determinada concepção histórica, ideológica e estética. É apenas no fim do século XVIII, na Alemanha, que o gênero romance alcança algum prestígio, deixando de ser trivial e de má qualidade para, pelas mãos de Goethe, conquistar um amplo público leitor. Ao mesmo tempo que o conceito de *Bildung* (formação) e *Roman* (romance) começava a ser aceito pela academia e pela crítica, a burguesia europeia preocupava-se com a formação do jovem no seu aperfeiçoamento como indivíduo e também como classe. Desta maneira, é ao publicar *Os*

anos de aprendizado de Wilhelm Meister (1795-1796) que Goethe trará para o centro de uma obra literária o projeto burguês idealista, inaugurando toda uma linhagem de romances que falarão de uma cultura do mérito pessoal adquirido, em oposição à aristocrática cultura do mérito herdado. O aprendizado, a descoberta de uma vocação, de uma filosofia de vida, a constituição do caráter, a autonomia para se viver (ou saber viver), as realizações pessoais do herói (menino/jovem/homem) passam a ocupar o lugar das folhetinescas narrativas do romance convencional. Mas a trajetória do gênero *Bildungsroman* surpreende pelas conexões que faz com os elementos culturais dos países cuja produção literária dele tenha se ocupado e *romance de formação*, *novel of self-cultivation*, *roman des enfances* são algumas das traduções que comprovam o livre trânsito desse gênero.

Desde 1810, ano do primeiro registro do termo em estudos acadêmicos, atribuído ao professor de Filologia Clássica, Karl Morgenstern, passando pelo estabelecimento do conceito, em 1870, por Wilhelm Dilthey, que o associava ao “conceito alemão de humanidade” e a “um caráter nacional específico” (MASS, 2000, p. 48-49) ocorreram muitas re-visões de seu significado original forjado no cenário europeu, carregado pelo otimismo iluminista da época goethiana. Através dos tempos, as enciclopédias e dicionários literários em alemão e nas línguas para as quais o termo migrou têm marcado uma evolução histórica, abrigando de maneira bem flexível novas possibilidades de definição para o *Bildungsroman*. Uma delas é a ressignificação conceitual feita, em 1989, por Jürgen Jacobs, citado por Mass (2000, p. 62):

Devem ser consideradas como pertencentes ao gênero obras em cujo centro esteja a história de vida de um protagonista jovem, história essa que conduz, por meio de uma sucessão de enganos e decepções, a um equilíbrio com o mundo. Esse equilíbrio é frequentemente descrito de forma reservada e irônica; entretanto, ele é, como meta ou ao menos como postulado, parte necessariamente integrante de uma história da “formação” (MASS, 2000, p. 62).

1.2 O *BILDUNGSROMAN* FEMININO: AS PRIMEIRAS ABORDAGENS BRASILEIRAS

A inclusão do conceito de *Bildungsroman* em português como verbete no *Dicionário de termos literários* (MOISÉS, 1974, p. 63) revela uma tentativa de legitimar um grupo de obras que na literatura de língua portuguesa, integrariam um mínimo cânone do *Bildungsroman* de expressão nacional. Massaud Moisés afirma que “até certo ponto” podemos considerar romance de formação *O Ateneu* (1888), de Raul Pompéia, *Amar, Verbo Intransitivo* (1927), de Mário de Andrade, os romances do “ciclo do açúcar” (1933-1937), de José Lins do Rego e *Mundos Mortos* (1937), de Otávio de Faria. Embora houvesse o respaldo do crítico, não foi (nem é) do interesse do intelectual brasileiro abordar nossa produção pelo viés dessa categoria de análise. O conceito floresceu entre nós mais como referência erudita que instrumento profícuo de análise para a produção literária.

No início dos anos 90, Cristina Ferreira Pinto (1990) investiga a presença do modelo narrativo do *Bildungsroman* em quatro romances de autoria feminina: *Amanhecer* (1938), de Lúcia Miguel Pereira, *As Três Marias* (1939), de Rachel de Queiroz, *Perto do Coração Selvagem* (1944), de Clarice Lispector e *Ciranda de Pedra* (1954), de Lygia Fagundes Telles. O primeiro problema apontado pela ensaísta é o da “ausência da protagonista feminina na tradição do *Bildungsroman*” (PINTO, 1990, p. 12), ela afirma mais adiante que o “romance de formação” feminino restringia-se “à preparação da personagem para o casamento e a maternidade” (PINTO, 1990, p. 13). Na sua análise desses tipos mais tradicionais de “romance de formação” a autora destaca a ausência do desenvolvimento “pessoal” da protagonista visto que não há “mundo exterior” para ela que tem por limites impostos o lar e a família. Ferreira Pinto lista vários estudos escritos originalmente em inglês que contribuem para uma redefinição do *Bildungsroman* escrito por mulheres e que seria regulado pelo seguinte esquema:

[...] infância da personagem, conflito de gerações, provincianismo ou limitação do meio de origem, o mundo exterior (*the larger society*), autoeducação, alienação, problemas amorosos, busca de uma vocação e de uma filosofia de trabalho que podem levar a personagem a abandonar seu ambiente de origem e tentar uma vida independente (PINTO, 1990, p. 14).

Estudando os quatro romances citados acima, a pesquisadora afirma debater o processo de transformação da sociedade e da mulher brasileira entre as décadas de 30 e 50 do século passado. Sua estratégia é re-adaptar em solo estrangeiro e feminino, temas e enredos do “romance de formação” masculino. Ao subverter o gênero, também se subverte a história, porque daqui para frente ela será escrita de uma perspectiva descentrada, de maneira que se define a busca de uma “afirmação da individualidade da mulher e para a realização dos seus anseios, assim como para a formação de uma sociedade onde isso possa concretizar-se”. (PINTO, 1990, p. 32)

Em última análise, ao se utilizar de um modelo teórico estranho à cultura brasileira, a autora deixa de lado a historicidade original do conceito e imprime nele uma ressignificação feminista. A atualização política do tradicional “romance de formação”, defendida pela pesquisadora, amplia as formas de ver esse *Bildungsroman* feminino e sua permanência – ou adaptações conceituais a fim de justificar seus contornos contemporâneos – na história da literatura brasileira. Iniciadas com as referências de M. Moisés e, anos mais tarde, aprofundadas com as análises de Ferreira Pinto, as pesquisas em torno do tema seguem e renovam-se¹, provando que a produção literária de autoria

¹Destaco aqui o trabalho da pesquisadora Wilma dos Santos Coqueiro que defendeu tese de doutorado, em 2014, na Universidade Estadual de Maringá (UEM), sob a orientação da Professora Doutora Lúcia Osana Zolin, intitulada “Poéticas do deslocamento: representações de identidades femininas no *Bildungsroman* de autoria feminina

feminina contemporânea continua a investigar as subjetividades de suas protagonistas, marcadas ora por deslocamentos geográficos (autoexílios, exílios, nomadismo, estrangeiridade), ou identitários, ora por experiências de abandono (orfandade, divórcio, loucura, luto). Entre os estudos publicados, (e, portanto, disponíveis a um público leitor não-acadêmico) já no início do século XXI, está o ensaio do professor Denilson Lopes (2002), que se ocupa em vislumbrar no *Bildungsroman* uma forma de análise ainda útil para enfrentar aquelas interrogações que permanecem atualíssimas na cena contemporânea:

Por que e para que aprender? É possível uma vida como aprendizado? São perguntas como essas que podem repor a atualidade da discussão em torno da *Bildung* (formação), não para repetir seu conteúdo iluminista que implicava a socialização do indivíduo, na passagem da infância para a vida adulta, e ao mesmo tempo, a constituição de um sujeito singular e autônomo, a partir de um aprendizado interior, progressivo e por etapas; mas para problematizá-lo. Esse debate é profícuo à medida que leva em consideração novas configurações da subjetividade, derivadas da crise do individualismo, a fim de reinventar a ponte entre vida e conhecimento [...] O romance de formação, nesses termos, não seria didático, exemplar para o leitor, mas útil para identificar as tensões de uma geração, de uma época. (LOPES, 2002, p. 166-168)

Diante dessa tensão que, ao fim e ao cabo, o “romance de formação” identifica, acredito ser pertinente pensar em uma versão contemporânea e afro-brasileira do gênero. À primeira vista parece improvável que a literatura produzida hoje no país estabeleça algum laço temático ou estrutural com um gênero tão ideologicamente comprometido e datado. Por outro lado, a pesquisa de Wilma Patrícia Maas (2000, p. 63) recorda que o conceito de *Bildungsroman* admite “uma contínua alteração de seus pressupostos, a qual se desenha a partir de um programa narrativo básico”. Convém nos indagar, enfim, sobre qual será a dimensão da *Bildung* (formação) na cena contemporânea da literatura de autoria feminina? Que práticas políticas, sociais ou culturais agenciariam essa *Bildung* emergente? E, definitivamente, poderíamos falar em uma *Bildung* afrocentrada?

2 ALGUMAS ANOTAÇÕES SOBRE O CONTEXTO LITERÁRIO, POLÍTICO E EDUCACIONAL NO MOMENTO DA PUBLICAÇÃO DA OBRA *PONCIÁ VICÊNCIO*

“A nossa escrevivência não pode ser lida como histórias para ‘ninar os da casa grande’ e sim para incomodá-los em seus sonos injustos.”²

contemporânea”. A autora analisa a nova expressão da *Bildung* em três romances de autoria feminina: *Pérolas Absolutas* (2003), de Heloísa Seixas, *Algum Lugar* (2009), de Paloma Vidal e *Azul Corvo* (2010), de Adriana Lisboa.

²Conforme o que se lê na abertura do blog da autora <<http://nossaescrevivencia.blogspot.com.br>> em que o visitante terá acesso a ensaios, a resenhas das obras, fotos e à agenda da escritora Conceição Evaristo. Acesso em 10 set. 2016.

Nada parece fácil para essa senhora mineira de 70 anos, 26 dos quais dedicados à publicação de sua literatura. Conceição Evaristo nasceu em 1946 em uma favela, que não existe mais, situada no alto da Avenida Afonso Pena na zona sul da capital mineira. Conseguiu concluir o curso de Magistério (antigo Curso Normal) tardiamente, ao 25 anos. Em 1973, mudou-se para o Rio de Janeiro a fim de completar sua formação acadêmica, em 1990, concluiu a graduação em Letras (UFRJ), titulou-se mestre em Literatura Brasileira pela PUC-RJ, em 1996, e, em 2011, doutorou-se em Literatura Comparada pela UFF. Conciliando vida acadêmica, militância e produção literária foi apenas, em 1990, que Conceição publicou no número 13 dos Cadernos Negros³ quatro poemas, dentre eles, *Vozes-mulheres*, “que figura até hoje como espécie de manifesto-síntese de sua poética” (DUARTE, 2006, p. 306). De caráter polígrafo – ensaísta, poeta, ficcionista – sua produção representa os modos de estar no mundo da mulher negra e periférica. Todavia, como lembra Werneck (2014, p. 13) suas narrativas traduzem “histórias de dor” de quem vive em “contexto desfavorável, um cenário de discriminações, [...] baixa escolaridade, subempregos e violações de direitos humanos”. Combinando violência e sentimento, realismo e ternura, seu olhar volta-se para os subalternos, operários, empregadas domésticas, prostitutas, lavadeiras, moradores de rua, traficantes, menores abandonados, mas sem deixar de revelar uma identificação da intelectual afrodescendente com esses desvalidos e sua injusta segregação consequência direta de uma longa história de base escravocrata. Essa temática, definida por Duarte (2006: 306) como um “brutalismo poético” encontra-se presente em *Ponciá Vicêncio* (romance, 2003, 2ª.ed. 2005, 2008 tradução para o inglês), *Becos da Memória*. (romance, 2006, 2ª. ed. 2013, 2016 tradução para o francês), *Poemas da recordação e outros movimentos* (poesia, 2008, 3ª. ed. 2017), *Insubmissas lágrimas de mulheres* (contos, 2011, 2ª. ed 2016) *Olhos d’água* (contos, 2014, prêmio Jabuti em 2015) e no mais recente *Histórias de leves enganos e parecenças* (contos, 2016).

Militante, ativista, feminista, professora, Conceição sempre deixou registrada sua voz e posicionamentos sobre questões envolvendo gênero, raça e classe tanto em sua obra poética, quanto em seus contos e romances.

Apesar das dificuldades por que passam, sobretudo, as intelectuais negras, o cenário político e econômico nacional favoreceu, em certa medida, a história da recepção do romance *Ponciá Vicêncio*. No contexto dos primeiros anos do século XXI, em que se implementam não só políticas públicas de transferência de renda voltadas para a redução da desigualdade de oportunidades e da pobreza, mas também políticas de amplo acesso à educação, resultado de mais de uma década sob

³Desde 1978, um grupo de escritores negros fundou a entidade sem fins lucrativos denominada “Quilombhoje” que edita, há 38 anos, uma publicação anual de poemas e contos de autoria negro-brasileira sob o nome de “Cadernos Negros”. (CUTI, 2010, p. 39)

o governo de presidentes ligados ao Partido dos Trabalhadores (PT), responsáveis pela criação de ações afirmativas, de legislação que incluíssem negros e índios no processo educacional em todos os níveis de formação, de distribuição de bolsas para pesquisadores e estudantes poderem estudar dentro e fora do país entre outros benefícios. Tais programas visavam a reorganizar uma sociedade assimétrica e concentradora de privilégios. Ademais, outros projetos estavam em andamento, por exemplo, a progressiva democratização da tecnologia impulsiona uma fase de expansão do mercado editorial (seja de publicação de obras de divulgação científica, obras literárias ou mesmo didáticas), a popularização da internet conectaria não só os especialistas aos seus pares, mas também aldeias indígenas e comunidades quilombolas a representantes técnicos e docentes de grandes centros universitários.

Essas iniciativas gerariam desdobramentos que potencializariam a divulgação de obras não canônicas de africanos e afrodescendentes, bem como o trânsito (encontros em Congressos, Simpósios e Festivais) e o diálogo entre esses escritores. Tiveram destaque nesse período dois eventos distintos, ligados à política educacional. Em primeiro lugar, a fundação, em 1996, da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), fortalecendo o intercâmbio entre as relações diplomáticas, econômicas e culturais envolvendo Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor Leste. Além disso, a aproximação do Brasil com os países africanos se deve ao passado histórico de ambos. Em segundo lugar, como consequência dessa relação Brasil-África (e da pressão de movimentos sociais e das militâncias), a criação da Lei 10639/03, promulgada em 09 de janeiro de 2003 pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva, tornando obrigatória a inclusão nos currículos dos estabelecimentos de ensino fundamental e médio (oficiais e particulares) as relações etnicorraciais por meio de conteúdos como a História da África e a Cultura Afro-Brasileira. Interessante notarmos que a própria redação do artigo legal implica já um posicionamento politizado que busca uma singularidade para a cultura negra ao fazer uso de expressões tais como “a luta dos negros”, “a cultura negra”, “o povo negro”, abandonando o termo mais genérico “afro”. Nesse aspecto, o conteúdo da lei 10639/03 assim determina:

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”. (SEED, 2006, p. 13)

Essa lei, na verdade, é resultado de vários outros dispositivos legais presentes na Constituição Federal e na lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDB), além de reivindicações legítimas de diversos movimentos sociais, em especial o movimento negro. Isso implica estudar a(s) África(s), os africanos e afrodescendentes a partir de um protagonismo, não apenas aspectos culturais, mas, sobretudo, políticos, sociais, historiográficos, psicológicos e econômicos no âmbito das novas políticas públicas sociais. E, diante disso, da ausência de material didático e literário para pôr em prática os pressupostos legais, a presença de um romance da qualidade de *Ponciá Vicêncio* estimulou a já aquecida produção negro-brasileira, pois havia uma demanda mercadológica acionada pelo governo. Elaborado de maneira fragmentada (em que passado e presente se fundem) e lírica, esse romance de Conceição Evaristo narra a formação (da infância à vida adulta) de uma personagem, a compreensão de sua história e o enfrentamento de sua condição como um tenso intervalo entre o passado traumático da escravidão (a “casa grande” e a “senzala”, representadas no romance pela “terra dos brancos” e “terra dos negros”, respectivamente) substituído por uma anulação imposta pelas assimétricas relações econômicas entre o espaço rural e a cidade e, ainda, entre a periferia e o centro:

Crescera na pobreza. Os pais, os avós, os bisavôs sempre trabalhando nas terras dos senhores. A cana, o café, toda a lavoura, o gado, as terras, tudo tinha dono, os brancos. Os negros eram donos da miséria, da fome, do sofrimento, da revolta suicida. Alguns saíam da roça, fugiam para a cidade, com a vida a se fartar de miséria, e com o coração a sobrar esperança. Ela mesma [Ponciá] havia chegado à cidade com o coração crente em sucessos e eis no que deu. Um barraco no morro. Um ir e vir para a casa das patroas. Um sobras de roupa e de alimento para compensar um salário que não bastava. (EVARISTO, 2005, p. 82)

Essa grata coincidência entre a publicação de *Ponciá Vicêncio* e a promulgação da Lei nº 10.639/03, combinada com a boa recepção da crítica acadêmica ao romance influenciou, certamente, para a adoção do livro em sua lista de leitura obrigatória, em 2004, pela Universidade Federal de Minas Gerais⁴ (UFMG). A indicação para o vestibular é o provável motivo para a edição de bolso

⁴Em 2008, *Ponciá Vicêncio* estava incluído na lista da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), calculando que naquele ano o total de inscritos foi de 66.052 jovens, amplia-se consideravelmente o público leitor de Conceição Evaristo. Outro caso, a título de curiosidade, é a adoção da obra *Olhos d'água* (2014) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) para o vestibular 2016/2017. Se considerarmos o número de inscritos em 2015, um total de 33.416 jovens, temos razão para apostar em um significativo aumento do número de leitores e, assim o futuro dirá, maior visibilidade para a obra e os temas abordados por Evaristo.

feita em 2006 pela editora Mazza (menor e mais barata do que a publicação original, provavelmente voltada para estudantes). Embora sua obra seja incluída nessas listas de vestibulares, ou estudada regularmente nos espaços acadêmicos, recebendo resenhas (LIMA, 2015:12) e comentários por alguns órgãos de imprensa, para a elaboração deste trabalho ocorreu um fato curioso. Ao consultar publicações impressas no formato de antologias de ensaios sobre literatura brasileira contemporânea, verifiquei o que chamei de o “sequestro” dos estudos de autores e autoras negro-brasileiros. Nessas obras, que estudam o contemporâneo, não há lugar para as manifestações literárias de autoria negro-brasileira. A omissão do nome de Evaristo dessas publicações pode ter várias explicações, mas acredito que uma delas passe pelo que sugere a fala de Dijk (2012, p. 21-22):

[...] Além do discurso político e midiático, **é o discurso** da educação e **dapesquisa** o mais influente, ideologicamente falando, na sociedade. Precisamos de uma análise das estruturas e das estratégias dos gêneros do **discurso pedagógico** (currículos, livros didáticos, aulas, interação em sala de aula) [...]. Mais que qualquer outro discurso, o **discurso pedagógico define a ideologia oficial e dominante**, estabelecendo o conhecimento e a opinião oficial, sem dar lugar a debate ou controvérsia. É dessa forma que muitas crianças, pela primeira vez, recebem informações sobre os povos de outras partes do mundo, sobre imigração e imigrantes ou sobre negros ou povos indígenas de outra parte da cidade, do país e do continente. (grifos meus)

Tal conjuntura justifica a mobilização de pesquisadores, que têm escolhido a obra de Conceição Evaristo para estudo, seja por interesses de ordem estética literária, seja também por interesses de ordem ideológica, envolvendo estratégias de dessubalternização do negro nos espaços do saber: a academia, as escolas, as bibliotecas, centros culturais e demais ambientes em que ocorram atividades de leitura e debates em torno da literatura. Haja vista decretos, estatutos, leis, ações afirmativas, a situação do negro e do intelectual negro brasileiro ainda pede atenção das políticas públicas sociais para que análises como esta de Silva e Rosemberg (2012) deixem de ser a verdade que desejamos a todo custo subverter:

É nosso entendimento que o Brasil constitui uma sociedade racista na medida em que a dominação social de brancos sobre negros é sustentada e associada à ideologia da superioridade essencial dos brancos. A mídia participa da sustentação e produção do racismo estrutural e simbólico da sociedade brasileira uma vez que produz e veicula um discurso que naturaliza a superioridade branca, acata o mito da democracia racial e discrimina os negros. (SILVA; ROSEMBERG, 2012, p. 74)

2.1 OS CONTORNOS POLÍTICO-LITERÁRIOS DE UMA *BILDUNG* AFROCENTRADA

Se por um lado, como vimos, em torno da obra de Conceição Evaristo, podemos localizar uma regular produção acadêmica; por outro, a publicação de estudos em livros impressos (não em

teses e dissertações de leitura mais restrita), envolvendo a produção literária contemporânea, passou a ignorá-la solenemente.

Na contramão desse silenciamento estão as pesquisas recentes da professora da UnB, Regina Dalcastagnè. Durante esta década, ela vem publicando artigos que resultam de um amplo banco de dados estatísticos que visam mapear o romance brasileiro contemporâneo. Destaco dois ensaios que são pertinentes com a nossa perspectiva de trabalho: “Identidades negras no romance brasileiro contemporâneo” (2009) e “A personagem negra na literatura brasileira contemporânea” (2011). Deste último extraí o fragmento em que lemos uma síntese sobre o lugar inexpressivo que a personagem negra ocupa na literatura brasileira e o que isso revela sobre a nossa realidade social:

É o caso da população negra, que séculos de racismo estrutural afastam dos espaços de poder e de produção de discurso. São poucos os autores negros e poucas, também, as personagens – uma ampla pesquisa com romances das principais editoras do país publicados a partir de 1965 identificou quase 80% de personagens brancas, proporção que aumenta quando se isolam protagonistas ou narradores. Isso sugere uma outra ausência, desta vez temática, em nossa literatura: o racismo. (DALCASTAGNÈ, 2011, p. 309)

Apesar de essas discrepâncias não serem novidade no contexto brasileiro (segundo o Censo Demográfico 2010⁵ a população negra passou a ser maioria no Brasil, chegando a 50,7%, mas essa mesma população não encontra representatividade na literatura de seu país), a revelação dos dados da pesquisa citada causa em qualquer pesquisador do tema um misto de frustração e paralisia. Mas como enfrentar séculos de invisibilidade social? Como alterar, mesmo que minimamente, essa realidade enfrentada por mulheres como Conceição Evaristo? Uma das saídas seria enegrecer⁶ o currículo. Recolocar as questões legais já conquistadas em uma abordagem afrocentrada. O filósofo fluminense Nogueira Júnior (2010) ajuda-nos a compreender essas questões: afinal de contas em que consiste o “afrocentrismo”? Como defini-lo livre de preconceitos e da perpetuação de uma visão eurocêntrica?:

[...] [trata-se de] um paradigma, uma proposta epistêmica e também um método que procura encarar quaisquer fenômenos através de uma devida localização, promovendo a agência dos povos africanos em prol da liberdade humana [...] o que está em jogo é a localização, a posição central [não mais nas margens] que as

⁵Informações que se encontram disponíveis no endereço <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/07/censo-2010-mostra-as-diferencas-entre-caracteristicas-gerais-da-populacao-brasileira>> Acesso em 12 set. 2016.

⁶O verbo “enegrecer” foi empregado na acepção que o teórico do “afrocentrismo”, Renato Nogueira dos Santos Júnior, atribui a ele, isto é, “enegrecer” como tornar uma ideia mais retinta, melhorar uma argumentação, intensificar a compreensão (NOGUEIRA JÚNIOR, 2010: s/p)

experiências, perspectivas e referenciais epistêmicos africanos assumem no desenvolvimento de qualquer atividade.

Para esse estudioso fluminense, em linhas gerais, as relações de poder são baseadas na poderosa metáfora dos centros e margens. O que explicaria o processo de marginalização da cultura africana e dos negros, excluindo-os do processo civilizatório e da produção de saberes ao longo da História. Por conseguinte, é preciso redefinir os “lugares africanos” e recolocá-los como homens e mulheres protagonistas nos diversos processos de produção de conhecimento. Como lembra Evaristo, na epígrafe que abre essa discussão, a “escrevivência” africana, o lugar de onde se fazem as novas narrativas, deve “acordar” a lógica eurocêntrica, que, aliás, não adormece nunca. Essa característica mais política do que seja “afrocentrar” é reforçada pela fala de Nascimento (2016) que nos lembra:

Afrocentrar é mais que tornar as africanidades como temática central, ou no lugar do etnocentrismo, é uma possibilidade de, em um contexto assimétrico de poder, desenvolver equanimemente os instrumentos de participação do jogo político, que subjaz como potencial a ser desenvolvido pela educação. É ainda a possibilidade de capacitar para o intercâmbio, e para as trocas simbólicas descentradas [...] também se refere à metodologia multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar dos estudos neste campo, ou seja, a afrocentricidade coloca o complexo cultural de matriz africana e a diáspora como eixo de empoderamento, articulação e de reflexão sobre este mesmo legado. (NASCIMENTO, 2016, p. 4-5)

O objetivo dessa curva teórica digressiva empreendida até aqui é compreender os eventos associados à publicação do romance *Ponciá Vicêncio* e elucidar, também, alguns fatores que contribuíram para a história da recepção dessa obra. Nesse percurso, fomos reconhecendo a importância do afrocentrismo como um produtivo aliado epistemológico a fim de lançar luz sobre nossa análise da *Bildung* tal como Conceição Evaristo a representa, esteticamente, em seu romance. Já na abertura da narrativa, podemos observar os modos distintos em que ocorrem a formação de cada personagem. Se a *Bildung* masculina, projeta-se no enfrentamento do mundo exterior, nas pequenas glórias cotidianas da superação de obstáculos; a feminina, toma por palco o corpo da mulher. Observemos a cena em que o pai de Ponciá – mesmo subjugado pelo “sinhô-moço”, que usa o negro para testar crueldades – supera seus limites e mostra-se capaz de dominar a leitura:

Pajem do sinhô-moço, escravo do sinhô-moço, tudo do sinhô-moço, nada do sinhô-moço. Um dia o coronelzinho, que já sabia ler, ficou curioso para ver se negro aprendia os sinais, as letras de branco e começou a ensinar o pai de Ponciá. O menino respondeu logo ao ensinamento do distraído mestre. Em pouco tempo reconhecia todas as letras. Quando sinhô-moço se certificou de que o negro aprendia, parou a brincadeira. (EVARISTO, 2005, p. 15)

A cena também revela os impedimentos a que estão submetidos os negros, uma vez que a aprendizagem do menino negro é vista apenas como brincadeira pelo “coronelzinho” e é interrompida quando quebra a sua expectativa de fracasso e derrota do “outro”. Por essa ênfase no insucesso, a crítica tem reconhecido a presença nessa obra de uma “estilização paródica do modelo europeu do *Bildungsroman*” (CAMPOS; DUARTE, 2011, p. 209) à medida que não há como resultado da formação do herói, um equilíbrio com o mundo, mas, ao contrário, uma sucessão tensa de perdas e humilhações: “[...]Um dia o coronelzinho exigiu que ele abrisse a boca, pois queria mijar dentro. O pajem abriu. A urina do outro caía escorrendo quente por sua goela e pelo canto de sua boca. Sinhô-moço ria, ria”. (EVARISTO, 2005, p. 14)

De fato, o intento paródico é visível. Se analisarmos a trajetória dos personagens masculinos presentes na obra (o avô, o pai, o irmão, o marido, por exemplo) reconheceremos que não há uma perspectiva de vida sem que a violência esteja no centro dela, sem que suas identidades sejam violadas por um sistema desigual e desumano. Ao ignorar a ascensão do herói burguês – a razão de ser do *Bildungsroman* eurocêntrico – Conceição Evaristo serve-se criticamente desse modelo tanto para nos falar de uma ausência (o acesso à educação) quanto para denunciar como os negros têm sido espoliados pelo homem branco:

Desde pequena, ouvia dizer também que as terras que o primeiro Coronel Vicêncio tinha dado para os negros como presente de libertação eram muito mais, e que pouco a pouco elas estavam sendo tomadas novamente pelos descendentes dele. Alguns negros, quando o Coronel lhes doou as terras, pediram-lhe que escrevesse o presente no papel e assinasse. Isto foi feito para uns. Estes exibiram aqueles papéis por algum tempo, até que um dia o próprio doador se ofereceu para guardar a assinatura-doação. Ele dizia que, na casa dos negros, o papel poderia rasgar, sumir, não sei mais o quê... Os negros entregaram, alguns desconfiados, outros não. O Coronel guardou os papéis e nunca mais a doação assinada voltou às mãos dos brancos. Brancos que se fizeram donos desde os passados tempos. (EVARISTO, 2005, p. 61-62)

Esse contexto das injustiças históricas, dos enfrentamentos reivindicatórios, do estar em sociedade na relação com os outros e das promessas de conquistas não se verifica quando a narrativa nos apresenta a protagonista. Diferentemente do que ocorre no mundo dos homens, o texto nos direciona para uma percepção lírica do mundo íntimo de Ponciá, conduzindo-nos o mais próximo possível da natureza (o rio, o vento, o calor, o arco-íris, o milharal, o barro), nessas cenas iniciais ela está sozinha. Sua infância é sensorial, a aprendizagem ocorre não só na ânsia tátil de manipular o barro, mas também no toque sensual em que descobre o prazer. Definitivamente, como argumenta Woodward o corpo “é um dos locais envolvidos no estabelecimento das fronteiras que definem quem nós somos, servindo de fundamento para a identidade” (2000, p.15).

Portanto, a *Bildung* feminina pode ser travada nessa obscena percepção do corpo. Não trato o vocábulo “obsceno” aqui em seu uso dicionarizado e circunscrito apenas a algo “que fere o pudor”, “que é impuro e desonesto”, prefiro optar pela raiz etimológica que indica “algo fora de cena”, isto é, tudo aquilo que não pode ser representado em um “palco”, estou pensando em comportamentos “fora de cena”, privados, íntimos, nos quais se aprende o prazer, tal como ocorre nesse primeiro e único momento em que Ponciá admite ter sentido prazer sexual: “[...] Tocou de novo, embora sentisse medo, estava bom. Tocou mais e mais lá dentro e o prazer chegou apesar do espanto e do receio”. (EVARISTO, 2005, p. 21)

A descoberta infantil desse prazer, enredada pela lenda segundo a qual quem passa por baixo do arco-íris sofre a troca do sexo, não se dá sem culpa evidentemente. Porém, constitui-se uma experiência marcante, pois, na fase adulta, em que Ponciá nota a ausência do prazer conjugal, ela se pergunta: “mas que prazer, onde morava o prazer?” (EVARISTO, 2005, p. 54).

Ao contrário dos homens da família, a formação intelectual de Ponciá revelou-se bem promissora. Para a menina era urgente aprender, mesmo sem o acompanhamento dos padres missionários, ela se mostrou uma aplicada autodidata: “[...] Ponciá Vicêncio vencida as dificuldades. Aprendeu o abecedário, conhecia as letras [...] Foi avançando sozinha e pertinaz pelas folhas da cartilha. E em poucos meses já sabia ler”. (EVARISTO, 2005, p. 25-26)

Esse acesso ao conhecimento, ao contrário do que se acredita, não nos conforta. O autoconhecimento é um longo périplo interrogativo: quem sou eu? o que eu poderia ser? o que eu quero ser? Como explica a professora Woodward (2000, p.17), “os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar”. Isso justifica por que motivo Ponciá, à medida que se alfabetiza, fica a se perguntar sobre a origem de seu nome singular, mais que isso, sobre as implicações de natureza histórica envolvendo seu sobrenome:

O tempo passava, a menina crescia e não se acostumava com o próprio nome. Continuava achando o nome vazio, distante. Quando aprendeu a ler e a escrever, foi pior ainda, ao descobrir o acento agudo de Ponciá. Às vezes, num exercício de autoflagelo ficava a copiar o nome e a repeti-lo, na tentativa de se achar, de encontrar seu eco. E era tão doloroso quando grafava o acento. Era como se estivesse lançando sobre si mesma uma lâmina afiada a torturar-lhe o corpo. Ponciá Vicêncio sabia que o sobrenome dela tinha vindo desde antes de seu avô, o homem que ela havia copiado de sua memória para o barro e que a mãe não gostava de encarar. O pai, a mãe, todos continuavam Vicêncio. Na assinatura dela, a reminiscência do poderio do senhor, de um tal coronel Vicêncio. O tempo passou deixando a marca daqueles que se fizeram donos das terras e dos homens. E Ponciá? De onde teria surgido Ponciá? Por quê? Em que memória do tempo estaria escrito o significado do nome dela? Ponciá Vicêncio era para ela um nome que não tinha dono. (EVARISTO, 2005, p. 27)

No intenso processo de esvaziamento pelo qual Ponciá passará em sua estada na cidade, ela contabilizará algumas perdas. Primeiramente, desaparecem suas referências cristãs de religiosidade (muito intensa na chegada, já que ela procura abrigo na igreja e no conforto das rezas) Em seguida, abandona o ideal da maternidade, após sofrer sete abortos consecutivos, um ciclo de fracasso que irrita o marido. E, por último, Ponciá renega sua conquista mais preciosa, a leitura, ao reconhecer que saber ler não a salvou de um mundo cujos papéis de gênero, raça e classe estão rigidamente definidos e se mostram inalteráveis: “De que valia ler? De que valia ter aprendido a ler. No tempo em que vivia na roça, pensava que, quando viesse para a cidade, a leitura lhe abriria meio mundo ou até o mundo inteiro. [...]” (EVARISTO, 2005, p. 93)

O que teria acontecido nessa passagem da Ponciá-menina para a Ponciá-mulher que a tornou amarga, esvaziada do entusiasmo juvenil? O que teria ocorrido nessa travessia que a afastou da casa materna e do povoado de Vila Vicêncio e a levou à temida cidade, e a levou ao alheamento de uma solidão partilhada com o marido, ora violento, ora carinhoso? Ao que parece, a separação familiar, após a morte do pai e a decisão de Ponciá de partir para a cidade, resultou nessa experiência de acúmulo de um enorme vazio que a vida urbana trouxe. Para a protagonista resta agarrar-se em esperanças de um reencontro (com a mãe e o irmão) e de uma história de conquista, um “ir além”:

Ao se lembrar da mãe, sentiu um aperto no peito. O que acontecera com ela? Teria morrido? Precisava levantar algumas histórias do passado. Mas como? E o irmão? Vivera pouco com ele na infância, muito pouco, mas das raras vezes que se encontraram, gostavam tanto. Eram secos de carinhos explícitos; entretanto, mesmo sem se tocarem nem se abraçarem sequer, se amavam muito. Sabia que ele também saía varando o mundo. Conseguira? Será que conseguira ir além? Ou estaria reduzido, pequeno, mesquinho, em um barraco qualquer, feito ela? Ponciá havia tecido uma rede de sonhos e agora via um par dos fios dessa rede destecer e tudo se tornar um grande buraco, um grande vazio. (EVARISTO, 2005, p. 22-23)

Ao estudar as dificuldades que a Ponciá-adulta enfrenta a fim de viver e vencer na cidade, Schmidt (2009, p. 808) é categórica ao afirmar que ela “desaparece no anonimato da cidade”, em razão de a protagonista possuir:

[...]A narrativa transcorre na passagem entre infância e vida adulta, entre o campo e a cidade, entre as lembranças que a sustentam e o presente vazio. Lentamente a personagem vai submergindo em sua própria memória, apagando sua presença no momento em que vive, deixando-se consumir pelas lembranças, como a buscar um tempo passado, ou inexistente. A narrativa da história de Ponciá é o relato de uma ausência crescente, e de um desejo de voltar. (SCHMIDT, 2009, p. 807-808)

Afastada da mãe e do irmão, do rio ao qual se descobre conectada de modo místico e do seu povo negro, Ponciá parece adoecer, pois, segundo o narrador, ela estava “muito perturbada” (p.123), “tão apática”, “tão distante” (p.53), vivendo suas “autoausências” (p.92). O marido, sem compreendê-la, resiste à ideia de interná-la em um hospício e, já nos momentos finais da narrativa, vemos que, “apesar de tudo, ela e ele eram desesperadamente sozinhos” (EVARISTO, 2005, p. 111). Para sair dessa situação de crise, Ponciá deverá despertar para a verdadeira causa desses sentimentos negativos que vão anulando sua resistência e sua vida conjugal. Ela deverá reconhecer e reatar os rompimentos sucessivos com os elos místico-culturais do seu passado ancestral (marcado pelos vínculos espirituais, envolvendo as figuras emblemáticas das raízes africanas presentes no romance: a curandeira NêguaKainda e Vô Vicêncio). Ponciá precisará aprender que a felicidade depende de sua reconexão com sua história pregressa, como revela Woodward ao esclarecer que “uma das formas pelas quais as identidades estabelecem suas reivindicações é por meio do apelo e antecedentes históricos” (WOODWARD, 2000, p. 11).

Em um dado momento, nas páginas finais do texto, observamos o impulso de Ponciá em reagir e reconstruir sua vida, ao aceitar a “herança” de Vô Vicêncio, interpretada aqui como a capacidade mediúnica, ligada aos mitos da tradição religiosa africana, bem como a comunicação com as entidades antepassadas. Maria Vicêncio confirma, no rosto da filha, o que já sabia desde que estava grávida da menina “por alguns momentos, outras faces, não só a de Vô Vicêncio, visitaram o rosto de Ponciá. A mãe reconheceu todas, mesmo aquelas que chegavam de um outro tempo-espço. Lá estava a sua menina única e múltipla” (EVARISTO, 2005, p. 129). Esse reencontro com o irmão, Luandi, e a mãe interrompe o sofrimento causado por esse deslocamento (metáfora atualizada da história de exclusão e subserviência imposta aos afrodescendentes) em uma terra que não é a sua e longe de suas tradições. Essa representação faz de Ponciá personagem-síntese do contemporâneo romance de autoria negro-brasileira, pois consideramos que ela traduza o, “elo e herança de uma memória reencontrada pelos seus” (EVARISTO, 2005, p. 132).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há obras boas e ruins em definitivo. O que há são escolhas – e o poder daqueles que as fazem. Literatura não é apenas uma questão de gosto: é uma questão política. (ABREU, 2006, p. 112)

Para muito além dos círculos germânicos, uma nova elaboração crítica do conceito de *Bildungsroman* pode nos ajudar a reescrever, na literatura brasileira de autoria afrodescendente, a história das novas subjetividades femininas. Ponciá, em sua aprendizagem, redescobriu a intimidade

entre mãe-filha e o ritualístico encontro com os elementos da natureza (em especial, com as águas do rio), além dos elos com sua ancestralidade e uma nova relação com a cultura dos afrodescendentes. Conduzida por meio dessas tramas, vai-se delineando uma formação contemporânea dessa mulher negra e periférica, que tem a consciência da necessidade de revisar (mesmo que inserindo um tom de ironia) a história e o papel de seu povo nela.

Nesse processo de autodescobrimento há muito espaço para as dores e para as perguntas. Perturba esse aprendizado cuja base curricular fixa-se em um conteúdo historicamente cíclico e desprezado: a fria relação cama-mesa com o marido, a sensação de orfandade, até chegar à quase demência. Ponciá está pronta para reconhecer em si algum vestígio de mudança? Está pronta para se apropriar da “herança” simbólica de Vô Vicêncio, isto é, o legado da memória cultural e da religiosidade afrodescendente. Houve aprendizado? Se resignificamos o sentido desse termo, a resposta é sim.

É por isso que pensar a nova expressão do *Bildungsroman* é também reconhecer na elaboração ficcional marcas do idealismo educacional burguês, sendo postas em questão. Quantos impedimentos em torno do corpo e da mente dessa menina-mulher foram consequência de anos de violência e abusos, de objetificação e proibições impostos a mulher negra?

A resposta a essa interrogação vem sendo dada por gerações de mulheres que reescrevendo a história reinscreveram o feminino na nova (des)ordem cultural. Meio sem compostura, ensaiando um diálogo, mesmo que em contraponto, com a obra de Machado de Assis, mas, em especial, com outras autoras negras como Maria Firmina dos Reis, passando por Carolina Maria de Jesus e chegando a Ana Maria Gonçalves, esta nova produção literária, em particular a de Conceição Evaristo, demonstra fôlego para perturbar o gosto neoliberal pelas virtudes do saber e da formação (a masculina, evidentemente). Negando essa visão sexista, pragmática e simplista da *Bildung* burguesa, a autora resgata mesmo a transgressão de uma história passada a limpo, trazendo à cena fatos há muito silenciados, de modo a fazer com eles um exercício de conquista da voz da mulher negra, na superação dos traumas de uma história que ainda precisa ser recontada pelos pontos de vista mais diversos.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **Cultura letrada**: literatura e leitura. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

CAMPOS, Maria Consuelo Cunha; DUARTE, Eduardo de Assis. “Conceição Evaristo” In: DUARTE, Eduardo de Assis. (Org.) **Literatura e afrodescendência no Brasil**: antologia crítica. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. p. 207-226.

COQUEIRO, Wilma dos Santos. **Poéticas do deslocamento:** representações de identidades femininas no *Bildungsroman* de autoria feminina contemporânea. 2014. 250 f. Tese de doutorado (Doutorado em Estudos Literários) – Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

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

DALCASTAGNÈ, Regina. A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n.26. Brasília, jul-dez de 2005, p. 13-71.

DALCASTAGNÈ, Regina. “Identidades negras no romance brasileiro contemporâneo”. In: WALTY, Ivete Lara Camargos [et.al.]. **Mobilidades culturais:** agentes e processos. Belo Horizonte: Veredas & Cenários, 2009. p. 99-123.

DALCASTAGNÈ, Regina. A personagem negra na literatura contemporânea. In: DUARTE, Eduardo de Assis. (Org.) **Literatura e afrodescendência no Brasil:** antologia crítica. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. p. 309-337.

DIJK, TeunA.van. **Racismo e discurso na América Latina** (org.) 2.ed. São Paulo: Contexto, 2012.

DUARTE, Eduardo de Assis. O *Bildungsroman* afro-brasileiro de Conceição Evaristo. **Revista Estudos Feministas**, UFSC, Florianópolis, v. 14, n.1, p. 305-308, jan-abr de 2006. (Resenha).

EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio.** 2.ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2005.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d’água.** Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2014.

LOPES, Denilson. **O homem que amava rapazes e outros ensaios.** Rio de Janeiro: Aeroplano, 2002.

MAAS, Wilma Patrícia. **O cânone mínimo:** o *Bildungsroman* na história da literatura. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários.** São Paulo: Cultrix, 1974.

NASCIMENTO, Elisabete. **Afroletramento docente.** Afrocentricidade. 26 out. 2010. <http://alb.com.br/arquivo-morto/portal/5seminario/PDFs_autores/Elisabete_Nascimento.pdf> Acesso 19 jul. 2016.

NOGUEIRA JÚNIOR, Renato. Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrodescendente. **Revista África e Africanidades**, ano 3, n. 11, 2010. <<http://www.africaeaficanidades.com.br/>> Acesso 19 set.2016.

PINTO, Cristina Ferreira. **O Bildungsroman feminino:** quatro exemplos brasileiros. São Paulo: Perspectiva, 1990. (Col. Debates; v. 233)

SCHMIDT, Simone Pereira. Cravo, canela, bala e favela. **Revista Estudos Feministas** UFSC, Florianópolis, v. 17, n.3, p. 799-817, set/dez de 2009.

SEED. **História e cultura afro-brasileira e africana**: educando para as relações etnicorraciais. Curitiba: SEED, PR, 2006.

SILVA, Paulo Vinicius da; ROSEMBERG, Fúlvia. “Brasil: lugares de negros e brancos na mídia”. In: DIJK, Teun A. van **Racismo e discurso na América Latina** (org.) 2.ed. São Paulo: Contexto, 2012.

WERNECK, Jurema. “Introdução”. In: EVARISTO, Conceição. **Olhos d’água**. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2014. p. 13-14.

WOODWARD, Kathryn. “Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual”. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.

Title

Conceição Evaristo and the configurations of a poor bildungsroman.

Abstract

The publication of the novel *Ponciá Vicêncio* (2003) coincides with some propositions of legal bases in the area of education and culture, coming to light in the decade 1995-2005. First, I start from this contextual analysis to read Conceição Evaristo's novel as a parody proposal to the Eurocentric *Bildungsroman* model. This narrative breaks with the bourgeois tradition of this literary genre. After all, she is a black writer, telling the story of the childhood, youth, and maturity of a black, peripheral, poor woman – and unlike in the novel of traditional formation – whose life experience does not account for exemplary personal victories worthy of pride. Ponciá Vicêncio is protagonist in her project of living in the city, the defeat not only as a woman and wife, but also as a mother. So, what does this anti-novel of formation want? Starting from Duarte studies (2006, 2011), Maas (2000), Woodward (2000) and Schmidt (2009), I take as a basis the analysis of *Bildung* in the contemporary literature of black authorship, in order to answer this question. I relate the implications between the concepts of formation and identity, using Afrocentrism in the perspective of Nogueira Júnior (2010) and Nascimento (2016). These theoretical positions are contextualized and aim to collaborate in the configuration of a black *Bildung* and its literary expression.

Keywords

Conceição Evaristo; Black-Brazilian literature; Bildungsroman; Afrocentrism.

Recebido em: 31/03/2018.

Aceito em: 24/04/2018.