

## **TORNAR-SE NEGRO COM A *COR DA TERNURA*, DE GENI GUIMARÃES: REFLEXÕES PARA UM LETRAMENTO LITERÁRIO ANTIRRACISTA**

Karina de Morais e Silva (UFC)<sup>1</sup>

Valéria Correia Lourenço (IFCE)<sup>2</sup>

**RESUMO:** Partindo da narrativa autobiográfica da escritora Geni Guimarães, em sua obra *A cor da ternura* (2018), nosso trabalho busca apresentar como o referido texto pode contribuir para a construção de pedagogias antirracistas em dois vieses: primeiramente, promovendo reflexões sobre o racismo que permeia as relações interétnicas na escola, e, também, como material oportuno para práticas de letramento literário antirracistas. Ao protagonizar personagens negras, a escrita literária de Geni Guimarães desvela a intimidade dos impactos psicossociais do racismo em suas trajetórias, por meio de uma trama que vai da dolorosa assimilação das conflitualidades raciais por parte das crianças negras à sua autoafirmação identitária. Nesse sentido, nosso estudo pretende explorar a potencialidade literária da autora para a educação das relações étnico-raciais, considerando o amplo programa de políticas antirracistas que têm na Lei 11.645/08, a qual trata da obrigatoriedade do estudo de história e de cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino públicos e privados, um marco legal histórico. A partir da pesquisa realizada, pudemos concluir como é imperioso que nossas práticas pedagógicas rompam com os ritos de silêncio que se mostram o tratamento corrente para o racismo no âmbito escolar, propiciando a educação positiva das relações étnico-raciais. Participam da fundamentação de nossas reflexões, no que toca à relação entre a escola, a literatura e as práticas de enfrentamento ao racismo, Rildo Cosson (2009) e Eliane Cavalleiro (2012), e para a análise do texto literário estudado, dialogamos com as pesquisas psicanalíticas sobre os impactos psíquicos do racismo de Neusa S. Souza (1983) e Grada Kilomba (2019).

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Racismo. Letramento. Literatura. Identidade negra.

**ABSTRACT:** Based on the autobiographical narrative of writer Geni Guimarães in her work *A cor da ternura* (2018), our paper seeks to present how the aforementioned text can contribute to the construction of anti-racist pedagogies in two ways: first, promoting reflections on interethnic relations at school, and then as material for literary literacy practices. By starring black characters, the literary writing of Geni Guimarães unveils the intimacy of the psychosocial impacts of racism in their trajectories through a plot that ranges from the painful assimilation of racial conflicts by black children to their self-assertion of identity. In this sense, our study intends to explore the author's literary potential for the education of ethnic-racial relations, considering the broad program of anti-racist policies that have in Law 11.645/08, which deals with the mandatory study of Afro-Brazilian history and culture. Brazilian and indigenous education in public and private educational establishments, a historical legal landmark. From the research carried out, we were able to conclude how imperative it is that our pedagogical practices break with the rites of silence that are the current treatment for racism in the school space, providing positive education of ethnic-racial relations. Rildo Cosson (2009)

<sup>1</sup> Graduação em Letras Português pela Universidade Federal do Ceará e mestrado em andamento na área de Literatura Comparada pela mesma universidade. Email: karinamorais858@gmail.com.

<sup>2</sup> Graduada em Letras Língua portuguesa e Literaturas pela UFRRJ - Nova Iguaçu. Mestra em Cartografia Social e Política da Amazônia pela UEMA. Doutoranda em Literatura comparada pela UFC. Professora de literatura e língua portuguesa do Ensino médio, técnico e tecnológico do IFCE campus Crateús.

and Eliane Cavalleiro (2012) participate in the foundation of our reflections, with regard to the relationship between school, literature and the practices of confronting racism, and for the analysis of the literary text studied, we dialogue with the psychoanalytic research on the psychic impacts of racism by Neusa S. Souza (1983) and Grada Kilomba (2019).

**KEYWORDS:** Education. Racism. Literacy. Literature. Black Identity.

## INTRODUÇÃO

“Minha formação acadêmica não me ensinou a ser negra”<sup>3</sup>, diz a poeta e ficcionista Geni Guimarães em uma de suas falas públicas, atentando para o papel da escola na compreensão e formação da identidade racial de pessoas negras e não negras. Todavia, observando o que está implicado na fala da escritora, dentre o universo de saberes e práticas projetadas para a formação escolar de nível básico, deve-se estar incluída a tarefa pedagógica de ensinar a ser negro? Para essa questão, sigamos com a palavra de Geni, que, no mesmo discurso, complementa: “[a] escola não ensina à criança negra que ela é negra, que ela pode, que ela tem capacidade”. Podemos extrair do valioso pronunciamento da autora uma linha de sentido que aponta para a consideração de que ensinar a ser negro é inculcar à criança e ao jovem negro o entendimento de que a assunção de sua identidade negra não deve lançar sobre ele a consequente sentença da inaptidão e da incapacidade para quaisquer atividades. Desse modo, ensinar a ser negro é positivar a experiência do sujeito negro quanto à percepção de sua identidade racial, com e por meio da reversão dos estigmas que o racismo atrelou à raça negra. A denúncia dessa *pedagogia ausente* comentada por Geni aponta, ainda, para o fato de que, em uma construção social voltada para a imobilização, o embaraço, a estratificação e o genocídio da sua população negra, ensinar a ser negro é uma questão fundamental às reflexões e às práticas do universo escolar. Omitir esse dado do nosso horizonte de preocupações pedagógicas é contribuir para o fortalecimento e o enraizamento dos mecanismos ideológicos que agem para a reprodução do racismo.

As reflexões que movimentam nosso trabalho assumem tais questões e se dirigem, mais especificamente, às práticas de ensino que tem como objeto o texto literário e que visam desenvolver o letramento dos(as) estudantes nessa linguagem artística. Nesse sentido, algumas questões se apresentam: como professores e professoras de literatura, temos contribuído para a educação positiva das relações étnico-raciais? Que papel o ensino de literatura tem

---

<sup>3</sup> A fala mencionada se encontra disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/blog/blog-memoria-2019/2019/10/29/geni-guimaraes-minha-alma-e-minha-cor/>. Acesso em 09 de março. 2021.

desempenhado para a reconstrução identitária das crianças e dos jovens negros? Como o material literário que levamos à sala de aula vem impactando a formação subjetiva de nossos alunos, sejam eles negros ou não negros, no modo como percebem a si e aos outros? Estamos, finalmente, revertendo os mecanismos e os efeitos da pedagogia do silenciamento e colaborando para que nossos estudantes rompam com as exigências de se caracterizarem conforme ordena o figurino branco e possam, enfim, desempenhar o ato político de se tornarem negras e negros?

Voltamos, com isso, à colocação que foi o mote inicial de nossa discussão: a fala de Geni Guimarães sobre a lacuna experimentada em sua formação escolar naquilo que lhe daria subsídios para a percepção positiva de sua identidade racial. Nosso trabalho segue à escuta das palavras da autora, observando como sua produção pode prestar profundas contribuições à construção de pedagogias antirracistas, em geral, e ao ensino de literatura, em particular. Para isso, nos concentramos em sua novela infanto-juvenil *A cor da ternura* (2018). Em dois pontos principais a obra destacada interessa à nossa questão geradora - o papel da escola de *ensinar a ser negro*. O primeiro deles diz respeito ao fato de que a narrativa desenvolvida encena para seus leitores como diferentes espaços de socialização, nos quais as interações interpessoais são mediadas pelo racismo, podem suceder na promoção de experiências traumáticas para crianças e jovens negros. Dentre esses, a escola se mostra como um espaço de socialização em potencial para a reprodução de violências. Assim, a novela de Guimarães pode atuar como fundamento epistêmico para a compreensão das relações étnico-raciais em uma sociedade estruturada pelo racismo e para o entendimento do modo como esse impacta a subjetividade da criança negra que experimenta saber-se negra em mundo que lhe é hostil. O outro ponto trata de que a obra, enquanto memória, testemunho e produção estética, é um texto fértil às possibilidades de encontro e de identificação dos jovens negros com as experiências recriadas de Geni e, por meio do texto literário, com as suas próprias. Queremos dizer que a obra que selecionamos para análise é potencialmente comunicativa e educativa, na medida em que cria com a memória do vivido a subversão do silêncio a que milhares de jovens foram, e permanecem sendo, submetidos.

## **1. O RITO PEDAGÓGICO DO SILÊNCIO**

Gonçalves (1985) desenvolve que, no âmbito das relações escolares, o silêncio pode agir como um ritual pedagógico a favor da discriminação racial. O ritual pedagógico do silêncio, conforme estudado pelo pesquisador, pode se manifestar de diferentes formas, seja pela

exclusão das temáticas referentes à cultura e à história afro-brasileira dos programas curriculares, seja pela negação da existência dos conflitos raciais que compõem nossa configuração social, ou pelo silenciamento - a deliberada não intervenção - por parte dos profissionais da educação diante dos casos de racismo quem vêm a se manifestar no cotidiano escolar. Nesse sentido, o autor aponta para a urgente necessidade de romper esses tratados de silêncio que solidificam o preconceito e a discriminação racial.

O silêncio enquanto ritual pedagógico a favor da discriminação racial só será rompido quando a voz dos discriminados se fizer ouvir na escola por todos os agentes pedagógicos. Não há como democratizar a sociedade se o padrão de relações raciais no Brasil não passar por mudanças radicais (GONÇALVES, 1985, p. 325).

“Em que medida a escola está preparada para lidar com a questão étnica? A escola está formando ou conformando os indivíduos a uma realidade já estabelecida, não possibilitando, assim, a alteração dessa realidade?” São questões levantadas por Cavallero (2012) em sua pesquisa sobre as relações multiétnicas na educação infantil. A autora, que desde as primeiras páginas de seu trabalho se apresenta enquanto uma pesquisadora negra cujo trabalho é assumidamente impactado por seu pertencimento racial<sup>4</sup>, ao comentar que é a sociedade que ensina como uma identidade deve ser valorizada, afirma que “[...] [o] silêncio que envolve essa temática nas diversas instituições sociais favorece que se entenda a diferença como desigualdade e os negros como sinônimos de desigual e inferior” (CAVALLEIRO, 2012).

A pesquisa de Cavalleiro (2012) mostra que são justamente as práticas de silêncio e de silenciamento que dão a tônica do tratamento dado ao racismo no ambiente escolar, de tal modo que o fato de uma criança calar sobre uma violência racial por ela sofrida se torna algo a ser prestigiado - é o que a autora chama de valorização do silêncio. Como estratégia para mediar os conflitos étnicos, o silêncio, na verdade, incorre na naturalização das desigualdades raciais e na desvalorização sistemática das crianças negras. Cavalleiro (2012) explica que ao silenciar “[...] a escola grita inferioridade, desrespeito e desprezo”. Desse modo, “[...] a vergonha de hoje somada à de ontem e, muito provavelmente, à de amanhã leva a criança negra a represar suas emoções, conter os seus gestos e falas para, quem sabe, passar despercebida num ‘espaço que não é o seu’” (CAVALLEIRO, 2012).

---

<sup>4</sup> “Dentro dos aspectos destacados pela pesquisa, julgo importante apontar o fato de ser eu uma pesquisadora negra. Se fosse eu branca, ou ainda, um pesquisador do sexo masculino, por certo teria um ‘olhar’ diferente sobre esse tema” (CAVALLEIRO, 2012).

Experienciando a discriminação sistemática no espaço escolar, incute-se na criança negra a vergonha de si mesma ao se perceber parte de um grupo inferiorizado. “O resultado provável é que a criança negra sofra severamente com esse problema. Torna-se, portanto, improvável que ela consiga construir uma identidade positiva” (CAVALLERO, 2012). Com isso, o que lhes resta é o desejo de se tornar uma cópia da criança branca, a quem reconhece como respeitada e acolhida. A criança branca, por outro lado, cristaliza seu sentimento de superioridade. A escola acaba, por fim, atuando como espaço de difusão do preconceito e da discriminação (CAVALLEIRO, 2012). O revés desse quadro é o estímulo ao reconhecimento positivo das diferenças étnicas. A persistência do silêncio, do implícito, da sutileza, do velado e do paternalismo é a conformação das práticas e rituais pedagógicos à ideologia racista.

## **2. RACISMO: INDIVIDUAL, INSTITUCIONAL, ESTRUTURAL E COTIDIANO**

Uma definição individualista do racismo o compreende não como fenômeno de natureza política, mas pessoal. Nesse viés, o racismo é tratado como uma espécie de desvio moral de indivíduos ou grupos específicos. Transpondo os limites dessa definição, a concepção do racismo como sendo, além da manifestação de casos isolados de discriminação por raça, um fenômeno manifestado e conduzido no interior das instituições que compõem nossa sociedade demarcou um avanço sobre a definição individualista. O *racismo institucional* se define com a percepção de que as instituições, em seu funcionamento, conferem, direta ou indiretamente, privilégios ou desvantagens baseados em critérios raciais, o que se dá quando determinados grupos raciais socialmente prestigiados exercem seu poder sobre o aparato institucional, explica o filósofo e jurista Silvio Almeida (2020).

Todavia, tanto a manifestação individual ou o processo institucional são derivados de uma sociedade em que o “racismo é regra e não exceção” (ALMEIDA, 2020, p. 50) Nesse sentido, o autor define que o racismo “[...] é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertencam” (ALMEIDA, 2020, p.32). O jurista chama a atenção para o caráter sistêmico do racismo, que, muito além de atos ou conjuntos de atos discriminatórios, trata-se de um processo de construção de subalternidades e privilégios que se processa nos âmbitos da política, da economia e das relações cotidianas. “[...] O racismo é decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas

e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional” (ALMEIDA, 2020, p. 50).

O autor pontua que sendo, então, o racismo na sociedade um fenômeno estrutural, ele se manifesta tal qual um elemento regulador e normalizador de todas as nossas interações, da esfera interpessoal às esferas institucionais. Considerando tal formação social, da qual o racismo é estruturalmente partícipe, optar pelo silêncio nos torna ética e politicamente responsáveis pela manutenção desse quadro. “A mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias ou com o repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas” (ALMEIDA, 2020, p. 52).

A psicanalista Grada Kilomba nos traz outra importante caracterização do racismo. Para a autora, “[...] [é] a combinação do preconceito e do poder que forma o racismo. E, nesse sentido, o racismo é a supremacia branca” (2019, p. 76). Kilomba acrescenta às definições individual, institucional e estrutural do racismo, a leitura da sua violência cotidiana, definindo que o racismo cotidiano se refere “[...] a todo vocabulário, discursos, imagens, gestos, ações e olhares que colocam o sujeito negro e as *Pessoas de Cor* não só como o ‘*Outra/o*’ - a diferença contra a qual o sujeito branco é medido - mas também como *Outridade*, isto é, como a personificação dos aspectos reprimidos na sociedade branca” (KILOMBA, 2019, p. 78, grifos da autora).

A concepção cotidiana do racismo procura conceber, especialmente, a experiência da pessoa negra ante ao racismo. “[...] O racismo cotidiano não é um ‘ataque único’ ou um ‘evento discreto’, mas sim uma ‘constelação de experiências de vida’, uma ‘exposição constante ao perigo’, um ‘padrão contínuo de abuso’ que se repete incessantemente ao longo da biografia de alguém - no ônibus, no supermercado, em uma festa, no jantar, na família” (KILOMBA, 2019, p. 80). Nesse sentido, para a leitura da obra literária selecionada e para a discussão pedagógica sobre o ensino de literatura a que nos propomos, entenderemos o racismo como violência sistemática que estrutura nossa formação socioeconômica e psicossocial, constringendo regularmente as pessoas negras em sua identidade.

### **3. LEGISLAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA ANTIRRACISTA**

A construção de políticas e práticas educacionais que objetivem o combate ao racismo se apresenta como uma reivindicação histórica das diferentes expressões do movimento negro brasileiro. O empenho educador da população negra organizada culminou, dentre muitos outros

feitos, na implementação da lei 10.639/03, que trata da obrigatoriedade do estudo de história e cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino públicos e privados - atualizada pela lei 11.645/08, que estendeu a obrigatoriedade do programa à história e à cultura indígenas. Para Nilma Lino Gomes (2012), “[é] possível perceber que o Estado brasileiro, ao reconhecer a imbricação entre desigualdades e diversidade, vem incorporando, aos poucos, a raça de forma ressignificada em algumas de suas ações e políticas, especialmente na educação” (p. 740). Para ela, tais avanços não se fariam sem a resiliente atuação dos movimentos negros. “Contudo, cabe ponderar que o processo de implementação de tais leis e políticas nem sempre corresponde à radicalidade emancipatória das reivindicações que o originaram” (GOMES, 2012, p. 740). A autora pondera que essas iniciativas, mesmo quando acatadas, sofrem com dissensos por parte da sociedade e do próprio Estado e com irregularidades na sua implementação.

No ano de 2004, são lançadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, com a função de orientar projetos comprometidos com a educação positiva das relações étnico-raciais. O documento avalia a lei 10.639/2003 como um apoio à demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos no que diz respeito à educação. Esse reconhecimento, segundo as diretrizes, envolve, necessariamente, a implementação de políticas e de estratégias educacionais que visem a superação das desigualdades que se perpetuam na realidade escolar brasileira, o questionamento das relações étnico-raciais pautadas em preconceitos e na reprodução de estereótipos que desqualificam as pessoas negras e a divulgação e a valorização dos processos históricos de resistência dos africanos e seus descendentes, como a valorização também de sua cultura.

Certo é que o racismo não tem seu nascedouro na escola, tampouco é a instituição escolar o espaço exclusivo para o combate às violências engendradas a partir da raça, porém não se pode negar que esse sistema de opressão a perpassa. “Tais práticas, embora não se iniciem na escola, contam com o seu reforço, a partir das relações diárias, na difusão de valores, crenças, comportamentos e atitudes de hostilidade em relação ao grupo negro” (CAVALLERO, 2012, p. 1700). Por outro lado, como espaço de socialização, de produção e de divulgação de conhecimentos, a escola assume papel central no engajamento social antirracista, cabendo-lhe a tarefa de empreender a criação de pedagogias que, inconformadas à violência racial, proponham-se ao seu combate. Sobre isso, as diretrizes pontuam:

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de

uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente (BRASIL, 2004).

Diante da discussão exposta, cabe às práticas de ensino de literatura, como linguagem artística promotora de experiências de identidade, alteridade e diversidade, a necessidade de conceber pedagogias de letramento literário contra-hegemônicas que possam confrontar o imaginário sociocultural eivado pelo racismo antinegro e proporcionar ao grupo discriminado experiências positivas de encontro e reconhecimento de sua identidade negra. Contribui-se, com isso, não apenas para a ruptura do silenciamento escolar, mas, também, para o desfazimento dos silenciamentos históricos nos quais a população negra brasileira segue aprisionada.

Referimo-nos, em nossa pesquisa, ao letramento literário como processo de escolarização da literatura, o qual não se deve confundir com experiências de leitura não sistematizadas ou com o ensino de história da literatura, mas que trata da formação de uma comunidade leitora capaz de transcender o ambiente escolar, impactando os(as) estudantes no modo como veem e vivenciam o mundo (COSSON, 2009). Nessa perspectiva, a literatura “[é] mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade”, explica Rildo Cosson (2009), pesquisador de práticas de leitura e de escrita. Para o autor, “[n]o exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver com os outros, podemos romper os limites do tempo e espaço da nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos” (COSSON, 2009, p. 17).

Acreditamos, com isso, que, na medida em que a literatura nos proporciona experiências de alteridade, proporciona também, em uma interação dialética, a construção de identidades. A seguir, procuramos apresentar, por meio da leitura analítica da obra *A cor da ternura* (2018), como a potencialidade formativa e comunicadora da linguagem literária pode ser mobilizada para a educação positiva das relações étnico-raciais e para a valorização das identidades negras.

#### **4. TORNANDO-SE NEGRO COM A LITERATURA DE GENI GUIMARÃES**

Geni Guimarães é natural de São Paulo, nascida no município de São Manuel, em uma fazenda chamada Villas Boas, no ano de 1947. Aos cinco anos, muda-se junto à família para a fazenda Barra Bonita, onde se mantém residente. É já nessa tenra infância que a menina Geni se descobre artista das palavras. A escritora nos conta que sua mãe, que não fora alfabetizada, praticava o rito de embalar a grande família em noites de cantoria nas quais todos os filhos somavam seus versos improvisados ao repente materno. Leitora voraz antes mesmo de ingressar na educação primária formal, consumia poesias e narrativas por meio de tudo que lhe viesse às



mãos, fossem livros, revistas ou jornais. Quando iniciada a vida escolar, um professor a chama “poeta!”. Geni resolve, então, assumir por inteiro “o privilégio do dom”, segundo suas próprias palavras. Na adolescência, suas primeiras publicações de poesias, contos e crônicas aparecem na imprensa oficial por meio dos jornais *Debate Regional* e *Jornal da Barra*. Concluído o magistério, em 1965, no Colégio e Escola Normal de Barra Bonita, Geni se habilita professora, realização que se encontra representada em sua produção literária, demonstrando o significado desse feito para a trajetória de sua família.

Só anos mais tarde a poeta e professora Geni teria seus escritos pela primeira vez publicados em livro. *Terceiro filho*, livro de poemas, é lançado em 1979, custeado pela própria autora. A publicação a levou a uma maior aproximação com setores dos movimentos negros da época, fato que marcaria sua produção artística posterior, exprimindo em sua produção literária um engajamento mais acentuado quanto aos dilemas raciais que perpassam seu pertencimento a uma comunidade racialmente identificada. Esse laço se mostrará com sua participação na série *Cadernos Negros* (vol.4, 1981), coletânea que simboliza a resistência literária afrodescendente aliada ao fortalecimento dos movimentos negros.<sup>5</sup>

A obra na qual nos concentramos, a novela infanto-juvenil *A cor da ternura* (2018)<sup>6</sup>, primeiramente publicada em 1989, é marcadamente autobiográfica. Por meio dela, a escritora Geni Guimarães visita sua própria história, desvelando memórias que vão desde a primeira infância até o início da vida adulta. Assim, como dado do cunho memorialístico que se imprime no projeto estético do texto, a personagem protagonista é nomeada tal qual sua autora, Geni. A criança negra cuja subjetividade nos leva a conhecer os percalços e as conquistas da sua socialização com o mundo que a circunda é nascida no seio de uma família pobre de trabalhadores da lavoura, entre os cuidados maternos, os sonhos do pai e as histórias dos mais velhos.

## 5. PERCEPÇÃO E REJEIÇÃO DE SI: OPERANDO O SONHO DA BRANCURA

---

<sup>5</sup> Segue-se ao primeiro livro, outras publicações de gêneros variados entre a poesia, o conto e a novela infanto-juvenil, sendo elas *Da flor o afeto, da pedra o protesto* (1981), *Balé das emoções* (1984), *Leite do Peito* (1988), *A cor da ternura* (1989), *A Dona das Folhas* (1993), *O Rádio de Gabriel* (1995), *Aquilo que a Mãe não quer* (1998), e, sua obra mais recente, *Poemas do regresso* (2020), que marca o retorno da autora à atividade literária.

<sup>6</sup> Destaca-se, com o texto de Guimarães (2018), as potencialidades da literatura infanto-juvenil para o combate ao racismo, na medida em que possibilita às crianças e aos jovens a formação de um imaginário sociocultural afeito à percepção e ao acolhimento das identidades plurais.

Nesse exercício de ficcionalização da sua trajetória por meio dos conteúdos que a memória dispõe à escritora, um elemento se revela marcante no curso da narrativa, como uma tônica que estrutura e perpassa o curso da obra de Geni, que, nesse caso, é também o curso de sua vida: o racismo, ou diríamos, a experiência traumática do racismo cotidiano, e, atrelado a ele, a experiência de *tornar-se negra*. A leitura que realizamos do texto de Guimarães (2018) é acompanhada do diálogo com os trabalhos psicanalíticos de Neusa Sousa Santos (1983) e Grada Kilomba (2019); ambas as autoras desempenham contribuições fundamentais à compreensão do racismo como violência colonial que molesta a psique das pessoas negras levando-as a um estado de mutilação subjetiva e física<sup>7</sup>.

Os títulos dos capítulos, em *A cor da ternura*, mostram-se elementos indicativos dos processos íntimos e dos eventos importantes experienciados pela protagonista no curso da narrativa. O capítulo inicial, nomeado “Primeiras lembranças”, é introduzido com um singelo diálogo entre mãe e filha no qual já se revela a percepção da criança sobre si ante uma sociedade multiétnica em que as diferenças são demarcadoras de opressão e de desigualdade. As primeiras lembranças que a ficcionista opta por retratar se referem não somente a criança em seu exercício pueril de descoberta do mundo, mas da criança racializada que se descobre negra no *mundo dos brancos*<sup>8</sup>.

- Quem fez o fogo e a água?
  - Deus, é claro. Quem haveria de ser?
  - E se pegar fogo no mundo?
  - Ele faz a água virar chuva e apaga o fogo do mundo.
  - Mãe, se chover água de Deus, será que sai a minha tinta?
- (GUIMARÃES, 2018, p. 10, grifo nosso).

---

<sup>7</sup> Fundamentação comum às duas escritoras é o pensamento humanista radical de Frantz Fanon, especialmente em sua obra *Pele Negra, Máscaras Brancas* (2020). O autor martinicano, posteriormente nacionalizado argelino, fez escola com sua proposição de uma interpretação psicanalítica para os dilemas do racismo. Para Fanon (2020), “[...] apenas uma interpretação psicanalítica da questão negra pode revelar as anomalias afetivas responsáveis pelo edifício complexual” (p. 24). Trata-se esse complexo do universo mórbido em que o negro quer ser branco, pois o branco representa a própria condição humana, mas se encontra, traumáticamente, encerrado em sua negrura, tal como essa foi estruturada pelos esquemas conceituais brancos. As pesquisadoras citadas, cada uma em seus contextos e propósitos específicos, deram desenvolvimento ao pensamento fanoniano em seus respectivos trabalhos. Nosso trabalho neste artigo, portanto, baseia-se nessa tradição de estudos para realizar a interpretação e análise da obra de Geni Guimarães.

<sup>8</sup> A expressão *mundo dos brancos* denota que apesar da configuração multirracial da sociedade brasileira o segmento populacional branco se apresenta como o dominante dos aparatos econômicos, jurídicos, políticos e socioculturais.

A ferida imposta pelo racismo à percepção que a menina Geni tem de si irrompe em meio a despreziosa conversa. A mãe, entre brincadeiras e cócegas, procura dissimular a questão, o que não passa despercebido pela criança. Para não entristecer a mãe, também de pele preta, a criança acrescenta: “– Mentira, boba. Vou ficar com essa tinta mesmo. Acha que ia deixar você sozinha? Eu não. Nunca, nunquinha mesmo, tá?” (GUIMARÃES, 2018, p. 11).

O estudo psicanalítico de Neusa Sousa Santos (1983) pode ser lido como trabalho de profundas contribuições à interpretação psicossocial e literária da violência do racismo que se processa na narrativa. A autora investiga em sua pesquisa a experiência de *ser-se negro* numa sociedade cuja classe, ideologia, estética, comportamentos, exigências e expectativas são majoritariamente brancos. Para isso, o contingente da população negra brasileira é focalizado no que se refere ao “[...] custo emocional da sujeição, negação e massacre de sua identidade original, de sua identidade histórico-existencial” (SANTOS, 1983, p. 18).

Uma das categorias psicanalíticas movidas por Santos (1983) para a compreensão da formação das identidades negras é a de *Ideal de Ego*, caracterizado pela idealização e pela representação. “O Ideal de Ego é do domínio do simbólico. [...] O Ideal do Ego é, portanto, a instância que estrutura o sujeito psíquico, vinculando-o à Lei e à Ordem” (SANTOS, 1983, p. 33). A busca pela realização do Ideal do Ego imposto pode levar o sujeito à satisfação, quando o Ego atual aproxima-se do Ideal do Ego, ou ao sentimento de culpa e de inferioridade quando não se tem concretizada essa proximidade. No caso da pessoa negra socializada no e pelo mundo branco, seu Ideal de Ego é este que lhe foi imposto: o Ideal do Ego branco.

A inquietação de Geni dá vazão ao anseio de realização do Ideal de Ego branco. Geni quer livrar-se de sua própria tinta; a pele preta frustra seu sonho de brancura. “Na construção de um Ideal de Ego branco, a primeira regra básica que ao negro se impõe é a negação, o expurgo de qualquer ‘mancha negra’” (SANTOS, 1983, p. 34). A psicanalista explica que, para o negro, a relação entre Ego atual e Ideal de Ego caracteriza-se pela defazagem, a qual se expressa em variados níveis de insatisfação do sujeito consigo mesmo.

## **6. ESTEREÓTIPOS DE NEGRO, FANTASIAS DE BRANCO**

No mesmo capítulo, é narrado como a chegada de um novo irmão transforma os cuidados maternos que outrora Geni recebia, deixando-a enciumada. Na ocasião do parto, Geni, assustada com os gemidos de sofrimento da mãe, promete só se reportar ao recém nascido como “Jesus e doce de leite”, promessa que será contrariada na primeira vez que deita os olhos sobre o irmão: “Não achei bonito nem feio. Apenas me senti descompromissada de chamá-lo de

Menino Jesus. Era negro” (GUIMARÃES, 1983, p. 19). O imaginário povoado pelo racismo ensinou-lhe que as imagens divinas possuem uma cor invariável, a branca. “Era negro”, logo não cabia ao irmãozinho qualquer devoção sagrada. Permeiar a subjetividade da criança negra ajuda a demonstrar como os estereótipos, dispositivos de controle operados pelo racismo, agem para qualificar e desqualificar a si e ao outro, concluindo em uma dolorosa equação que se processa no íntimo da psique infantil, da qual o resultado é o de que para ser bom é necessário não ser aquilo que se é; não ser negra ou negro, portanto.

O sujeito negro é visto através do olhar e do vocabulário do universo conceitual branco; apresenta-se no imaginário conforme o que representa para essa comunidade nacional. Nesse sentido, negras e negros são fixados sob imagens estereotipadas - dispositivos de controle - sob as quais são percebidos como aquele que é infantil, primitivo, incivilizado, animalizado e erótico. Kilomba (2019) explica que as pessoas negras são concebidas no universo conceitual branco conforme aquilo com que os sujeitos brancos não querem se parecer. Esse procedimento condena o negro ao estado de absoluta outridade em relação ao branco, que define a si como o *bom* e o *belo* na medida em que caracteriza o negro como o *mal* e o *feio*. Nas palavras da autora, são “as fantasias brancas sobre o que a negritude deveria ser”, de modo que, “[...] no mundo conceitual branco é como se o inconsciente coletivo das pessoas negras fosse pré-programado para a alienação, decepção e trauma psíquico, uma vez que as imagens da negritude às quais somos confrontadas/os não são nada realistas, tampouco gratificantes” (KILOMBA, 2019, p. 38).

Fora do ambiente familiar, o racismo será um constante mediador da interação de Geni com outras crianças. Os episódios do *racismo cotidiano*, na definição de Kilomba (2019), são elementos determinantes da narrativa. Reunida junto a colegas da região com quem dividia o uso de um balanço, acidentalmente Geni ultrapassa a quantidade de balançadas para ela permitida. A voz geral é impiedosa: “- Ladrona! Você deu vinte, mais vinte, e mais uma. Boneca de piche, cabelo de bombрил! Pode ir embora!”. Se Geni se apresenta exitosa e satisfatória, o é apesar de negra, do contrário, se se apresenta falha, o é justamente porque negra.

Quando a mãe anuncia à Geni a ida à escola, início, portanto, de sua vida escolar, logo uma pergunta se impõe: “- E se, no caminho, o Flávio me xingar de negrinha?”. Alegando não querer qualquer encrenca, a mãe lhe responde: “- Você pega e faz de conta que não escutou nada”. No seio familiar, a pedagogia do silêncio emerge calando a experiência da criança negra. “Calei-me”. Nos conta Geni, e se pergunta: “Quem era eu para dizer-lhe que já estava cansada

de fazer de conta?” (GUIMARÃES, 2018, p. 43). Vê-se, aqui, introjetada a tratativa corrente para o racismo, mesmo entre os próprios agredidos pela violência racial, a negação.

Cavalleiro (2012) comenta que, além do silenciamento que se projeta no ambiente escolar, o silêncio também demarca seu lugar no espaço do lar da criança negra; seu sentido, porém, é outro. “O silêncio, ali reinante, quer acalantar, proteger do sofrimento que, sabemos, virá ao seu encontro. Assim, a família protela, por um tempo maior, o contato com o racismo da sociedade e com as dores e perdas dele decorrentes” (CAVALLEIRO, 2012). A expressão doméstica da pedagogia do silêncio se manifesta no seguinte diálogo entre mãe e filha: “– Mas a Janete do seu Cardoso vai de remela no olho e até o muco no nariz e...”. Replica Geni sobre as exigências da mãe quanto ao seu asseio pessoal. Sobre isso, recebe uma resposta incisiva: “– Mas a Janete é branca – respondeu minha mãe, antes que eu completasse a frase” (GUIMARÃES, 2018, p. 46). O silêncio, nesse ponto, trata-se especialmente do sentimento de impotência ante ao racismo.

[...]

Pulei da cama.

...Pai nosso que estais no céu...

– Pegou o lenço?

... santificado seja o Vosso nome...

– Seu cabelo não desmanchou?

... venha a nós o Vosso reino...

– Olha o rosto. Não tem remela?

... seja feita a Vossa vontade...

– Não briga com o Flávio no caminho que depois o pai dele conta pro Mariano. A corda rebenta pro lado mais fraco e seu pai não gosta de ser chamado à atenção.

... assim na terra como no céu. Santa Maria, mãe de Deus...

A minha mãe recomendava e eu ia de lá pra cá. Saia azul, blusinha branca. Alpargata nova nos pés. Pó de arroz por todo o corpo.

Nariz limpo.

Eu era negra... a Janete branca...

...agora e na hora de nossa morte...

(GUIMARÃES, 2018, p. 48-49).

Antes o Deus que lavaria a tinta preta da pele, o menino Jesus que não poderia ser negro, agora, a oração interlacada às preocupações da mãe e ao medo da filha. As referências ao cristianismo se tornam um componente da narrativa em seus episódios de racismo cotidiano, denotando o aspecto embranquecido e embranquecedor da religião cristã. Toda a preparação para a primeira ida à escola funciona como um rito repleto de tensões e angústias no qual Geni terá que vestir rigorosamente um figurino que lhe permita ser incluída nos limites dessa instituição - a escola - que pode antes excluí-la. “Saia azul, blusinha branca”, ajustamento; “Pó de arroz por todo o corpo”, embranquecimento; “Nariz limpo”, apagamento; mas, a despeito de todos os esforços, a racialização impõe uma cisão radical entre Geni - “eu era negra”- e Janete - “branca”.

Toda a aflição que premeditava a ida à escola encontra, quando lá chegada, confirmação para Geni. Longe de qualquer regozijo e acolhimento, a pequena Geni ocupa seu lugar na sala de aula como corpo e subjetividade constrangidos e constrangíveis. Uma tensão se instala: beijar ou não beijar a professora na hora da saída? A dúvida atinge-a profundamente. Como resultado, beija. A reação da professora, todavia, machuca: “Dona Odete, com as costas da mão, limpava a lambuzeira que eu, inadvertidamente, havia deixado em seu rosto. Pude então ver sua mão, bem na palma. Era branca, branca” (GUIMARÃES, 2018, p. 53)<sup>9</sup>. Na volta para casa, a menina arrasta-se em sua solidão, atrasando-se, o que preocupa a mãe. “Doía-me a cabeça. Doía-me o estômago. Ela pegou-me no colo e, com a ponta do avental, limpou meu rosto melado de lágrimas. Deitei-me no seu ombro e tentei explicar minha dor sem nome: “- Estou chorando porque estou com fome” (GUIMARÃES, 2018, p. 53). O racismo se manifesta do primeiro ao último capítulo, imprimindo sua presença na estrutura da narrativa, como um elemento gerador de interrogações e de silêncios, de ações e de impedimentos; fenômeno regulador da vida social e psíquica da criança negra. A personagem protagonista sente que em todas as suas experiências de socialização será perseguida por um distintivo estigmatizante, sua pele preta, seu cabelo afro, sua identidade, portanto. Porém, a violência, ainda que intimamente percebida, não pôde ser nomeada. Invade a criança como essa “dor sem nome”, tal como relata.

---

<sup>9</sup> Cavalleiro (2012) comenta em sua pesquisa que “observando o término de um dia de aula, foi possível contabilizar um número três vezes maior de crianças brancas sendo beijadas pelas professoras em comparação às crianças negras: dez crianças brancas para três negras”. Entre uma das conclusões resultantes do seu acompanhamento do cotidiano escolar, está o fato de que “o contato físico é mais escasso na relação professor/aluno negro. Ao se aproximarem das crianças negras, as professoras mantêm, geralmente, uma distância que inviabiliza o contato físico. É visível a discrepância de tratamento que dispensam a elas” (CAVALLEIRO, 2012).

A experiência psicológica do racismo configura-se como trauma para o qual não se tem palavras ou símbolos que a possa descrever. Kilomba (2019, p. 214) explica que o trauma é caracterizado por um evento, ou acúmulo de eventos, que impactam a vida do sujeito pela sua intensidade, sua incapacidade de resposta e pelos efeitos duradouros das perturbações trazidas. Nesse sentido, “[...] [a] escravidão, o colonialismo e o racismo cotidiano necessariamente contêm o trauma de um evento de vida intenso e violento, evento para o qual a cultura não fornece equivalentes simbólicos e aos quais o sujeito é incapaz de responder adequadamente” (KILOMBA, 2019, p. 214).

Desse modo, o racismo não é exatamente cognoscível para quem o sofre. “Geralmente, ficamos sem palavras, emudecidas/os”, comenta Kilomba (2019, p. 161). “A experiência do racismo, por ser tão hedionda, não pode, de fato, ser compreendida cognitivamente e a ela ser atribuído um sentido. [...] A agonia do racismo é, portanto, expressa através de sensações corporais expelidas para o exterior e inscritas no corpo” (KILOMBA, 2019, p. 162). Daí a necessidade de chamar de fome - uma sensação física reconhecível - a “dor sem nome”.

## **7. A EXPERIÊNCIA TRAUMÁTICA DO RACISMO E O ASSASSINATO DO EU**

Compreendendo, então, o racismo como experiência traumática, segundo a acepção psicanalítica do termo, na complexa estrutura do capítulo “Metamorfose”, explora-se a potencialidade desse trauma abatendo-se sobre Geni. A escola, mais uma vez, é o palco das cenas e experiências narradas. Em uma constelação de relações interpessoais que envolvem Geni, objeto da violência, sua professora, sujeito de autoridade, os colegas de classes, espectadores do constrangimento da menina, o racismo desdobra-se em múltiplas camadas. No segundo ano escolar de Geni, por ocasião da data que marca a abolição da escravidão no Brasil, a professora discursa sobre o assunto:

– Hoje, comemoramos a libertação dos escravos. Escravos eram negros que vinham da África. Aqui eram forçados a trabalhar e, pelos serviços prestados, nada recebiam. Eram amarrados nos troncos e espancados, às vezes, até a morte. Quando...

E foi ela discursando, por uns quinze minutos.

Vi que a narrativa da professora, não batia com a que nos fizera a Vó Rosária. Aqueles escravos da Vó Rosária eram bons, simples, humanos, religiosos. Esses apresentados então eram bobos, covardes, imbecis. Não reagiam aos castigos, não se defendiam, ao menos.

Quando dei por mim, a classe inteira me olhava com pena ou sarcasmo. Eu era a única pessoa dali representando uma raça digna de compaixão, desprezo.

Quis sumir, evaporar, não pude.

Apenas pude levantar a mão suada e trêmula, pedir para ir ao banheiro. Sentada no vaso, estiquei o dedo indicador e no ar escrevi: lazarento. Era pouco. Acrescentei: morfético. Acentuei o e do f e voltei para a classe.

No recreio, a Sueli veio presentear-me com uma maçã e a Raquel, filha do administrador da fazenda, ofereceu-se para trocar o meu lanche de abobrinha abafada pelo dela, de presunto e mussarela.

Não os comi, é claro. A compensação desvalia. Não era como o leite que, derramado, passa-se um pano sobre e pronto.

Era sangue. Quem poderia devolvê-lo... Vida?

Que se enxugasse o fino rio a correr mansamente. Mas como estancá-lo lá dentro, onde a ferida aberta era um silêncio todo meu, dor sem parceria? (GUIMARÃES, 2018, p. 55).

Dor sem nome, dor sem parceria, ferida aberta, silêncio. Sintomas e sentimentos que acompanham o perceber-se, e o ser percebida, negra. Diante do discurso da professora, dolorosa é a conclusão de Geni: “Vinha mesmo era de uma raça medrosa, sem histórias de heroísmo. Morriam feito cães... Justo mesmo era homenagear Caxias, Tiradentes [...] Eles lutavam, defendiam-se e ao seu país. Os idiotas dos negros, nada” (GUIMARÃES, 1983, p. 63). A cena captura para o texto ficcional a força destruidora com a qual o discurso sobre a história, conforme exposto pela autoridade docente, afeta a autoestima e a subjetividade de Geni. “Saber-se negra é a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas”, alega Souza (1983).

Nos limites da sala, em um intervalo de minutos que seriam supostamente formativos e informativos sobre a história dos negro-africanos escravizados no Brasil, reencena-se para a criança negra todo o trauma colonial. Kilomba avalia “[...] que africanas/os do continente e da diáspora foram forçadas/os a lidar não apenas com o trauma individual, mas também com o trauma coletivo e histórico do colonialismo, revivido e reatualizado pelo racismo cotidiano” (2019, p. 211). Duas narrativas se confrontam; a de Vó Rosária, tendo ela mesma já vivido em situação de escravidão, e a da professora, legitimada pela institucionalidade de sua posição docente, mas que, extinguido de seu discurso a humanidade do grupo escravizado, incorre menos na produção de conhecimento do que de alienação - o ritual pedagógico do silêncio se manifesta. Desarticulação, divisão, fragmentação são efeitos desse ritual sobre Geni - a estima que possuía de si como pertencente a um coletivo se corrói.

O subterfúgio para para essa experiência massacrante é, como já vimos, a rejeição de si. Porém, “[à]s vezes, essa rejeição, levada ao nível do desespero, violenta o corpo físico” (SANTOS, 1983, p. 35). Veja-se a ação de Geni, quando, no mesmo dia, é orientada pela mãe a almoçar. “Separei os grãos de feijão-preto com o cabo da colher e atirei-os no meio das



labaredas que mantinham aceso o fogão . Depois atirei a comida no quintal e fui lavar o prato, como minha mãe havia recomendado” (GUIMARÃES, 2018, p. 65). Não basta àquilo, no caso o feijão, que porta a cor preta ser posto fora, é preciso sua destruição total. Costa (1983), prefaciador do estudo de Neusa S. Souza, alerta para a direção mortífera dessa operação psíquica. “O negro, no desejo de embranquecer, deseja, nada mais, nada menos, que a própria extinção. Seu projeto é o de, no futuro, deixar de existir; sua aspiração é a de não ser ou não ter sido” (COSTA, 1983, p. 5).

A ação que se sucede é reveladora da intensidade do repúdio que a criança demanda à sua cor e, conseqüentemente, ao seu corpo. Com os tijolos triturados que as mulheres da zona rural usavam para a limpeza dos utensílios domésticos, em um gesto intragável, a menina agride a própria pele. “Esfreguei, esfreguei e vi que, diante de tanta dor, era impossível tirar o negro da pele” (GUIMARÃES, 2018, p. 65). Costa (1983), explica que o ataque racista à cor faz do corpo um campo de batalha.

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 (COSTA, 1983, p. 5).

Como experiência indizível, a criança negra empurra a experiência traumática para o corpo, de modo que a ferida não elaborada no campo psíquico, possa se manifestar no físico. “A necessidade de transferir a experiência psicológica do racismo para o corpo - o soma - pode ser vista como uma forma de proteção do eu ao empurrar a dor para fora (somatização)” (KILOMBA, 2019, p. 161). Escrever xingamentos no ar, queimar o feijão preto, esfregar o negrume da pele, são ações que revelam, conforme explica Kilomba (2019), o aspecto físico, gráfico e visual da linguagem do trauma quando se articula ao efeito incompreensível da dor.

## **8. CURA E REPARAÇÃO**

Todavia, o que a autora da narrativa infanto-juvenil nos entrega não é a resignação ao trauma. Tampouco encena sua fácil superação. Geni viverá o processo de descobrir em sua cor não a dor, mas a ternura. Eis o título do livro. Os constrangimentos que o ambiente escolar lhe impõem não concretizaram para Geni o projeto de marginalização desenhado às crianças e jovens negros que abandonam a educação básica. Assim, no curso da narrativa, a criança pôde transitar da sua condição de objeto repositório de fantasias brancas - *outra/o* do branco - para,

enquanto atravessa a adolescência e se aproxima a vida adulta, a posição de sujeito. Tornar-se sujeito envolve, nesse caso, definir-se politicamente como negra; tornar-se negra, portanto.

Essa tarefa, a de tornar-se sujeito, envolve o escape à identificação alienante com a branquitude, o que se acompanha da identificação positiva com sua própria negritude. O processo de identificação positiva perpassa a possibilidade de partilhar com outras pessoas negras suas histórias, biografias, memórias e experiências, levando à reparação e à cura das feridas impostas pelo racismo. “Todo o processo alcança um estado de *descolonização*; isto é, internamente, não se existe mais como a/o ‘*Outra/o*’, mas como o eu. Somos eu, somos sujeitos, somos quem descreve, somos quem narra, somos autoras/es e autoridade da nossa própria realidade” (KILOMBA, 2019, p. 238).

Dois episódios, dessa vez não de racismo mas de reconhecimento, destacam-se nesse percurso de construção de identificações positivas da trajetória de Geni. Um deles, no capítulo “Alicerce”, quando ouvindo o lamento do pai sobre as dificuldades de poder ofertar estudos aos filhos, Geni decide e lhe responde enfaticamente, entre as possibilidades que seu velho informa estarem disponíveis ‘para mulher estudar’ – costureira ou professora –, que: “– Vou ser professora – falei num sopro”. “Blasfêmia”, “sonho”, supõe por um momento o Pai, constatando antes a opressão racial que confrange as possibilidades de educação formal para as pessoas negras do que duvidando da capacidade da filha, a quem ele reconhece não faltar inteligência. Ante sua surpresa, Geni reitera, “– É, Pai. Eu vou ser professora” (GUIMARÃES, 2018, p. 68). Representativa dos sentidos imprimidos na decisão de Geni, é a seguinte passagem extraída do capítulo:

Num desses dias quando atravessámos a fazenda e falávamos sobre meu estudo, ele me disse:

– Tem que ser assim, filha. Se nós mesmos não nos ajudarmos, os outros é que não vão.

Nisso ia passando por nós o administrador, que, ao parar para dar meia dúzia de prosa, cumprimentou meu pai e lhe falou:

– Não tenho nada com isso, mas vocês de cor são feitos de ferro. O lugar de vocês é dar duro na lavoura. Além de tudo, estudar filho é besteira. Depois de tudo eles se casam e a gente mesmo...

A primeira besteira ficou sem resposta, mas a segunda mereceu uma afirmação categórica e maravilhosa que quase me fez desfalecer em ternura e amor.

– É que eu não estou estudando ela pra mim – Disse o meu pai – É pra ela mesma.

O homem deu de ombros e saiu tão lentamente que quase ouviu ainda o meu pai me segredando:

– Ele pode até ser branco. Mas, mais orgulhoso do que eu, ele não pode ser nunca. Uma filha professora ele não vai ter. (GUIMARÃES, 2018, p. 69).

Toda a cena é uma contraposição radical à experiência de rejeição e fragmentação antes vivida por Geni. A fala do pai, um homem negro, trabalhador da fazenda que atravessam, demarca a si e a filha no interior de uma comunidade, “nós” em oposição aos “outros”. Como figura exemplar desses “outros”, o administrador da fazenda, decreta a partir de sua branquitude o que, no universo conceitual branco, é o “lugar de negro”: dar duro na lavoura, ou seja, qualquer atividade que dispense o intelecto e circunscreva as pessoas negras aos ofícios do corpo. No plano da narração, a menina Geni recebe a fala do administrador e transpõe a posição de avaliada - objeto da avaliação - e classifica a fala daquele que com ela se confronta: é “besteira”. Assume com isso, ela mesma, a posição de avaliadora - sujeito da avaliação. No mesmo sentido, o pai arremata, “É para ela mesma”, indicando sobre Geni o protagonismo de sua própria história. Em seguida, o que é segredo à filha se trata não só da afirmativa de que ela se formará professora, mas, sobretudo, da contestação da autoridade do *branco* para ditar a vida do *negro*, “Ele pode até ser branco”. Nesse curto diálogo, porém rico em sentidos, as personagens negras se associam como membros de um coletivo, afirmam-se, narram a si mesmas e corrompem, dessa forma, o estado de outridade a que estavam condicionadas. No capítulo seguinte, “Mulher”, tem-se outro episódio em que Geni exercita a afirmação de si. Cursando o magistério e encaminhando-se para sua formatura, vemos na percepção da personagem-narradora sobre si: “Mulher, jogando cintura, diante das coações e dos preconceitos. Mulher, apesar de tudo, a um passo do tesouro: o cartucho de papel” (GUIMARÃES, 2018, p. 77).

No capítulo que encerra o livro, Geni retorna à escola, dessa vez, professora. A titulação em nada lhe impede que sofra por discriminações de raça. Todavia, já não tratamos da criança coagida e silenciada, mas da jovem mulher que encontrou outros caminhos para a elaboração dos traumas, e, invés de tentar rasurar sua própria identidade, encontra-se capaz de reconstruí-la cotidianamente, para si e para os seus.

Sou, desde ontem da minha infância, bagagem esfolada, curando feridas no arquitetar conteúdo para o cofre dos redutos.

Messias dos meus jeitos, sou pastora do meu povo cumprindo prazerosa o direito e o dever de conduzi-lo para lugares de harmonia. Meu porte de arma tenho-o descoberto e limpo entre, em cima, embaixo e no meio do cordel de palavras (GUIMARÃES, 2018, p. 90).

Os dois parágrafos acima encerram a narrativa memorialística de Geni Guimarães no capítulo “Força flutuante”. Ambos sintetizam um arco na história retratada; do “ontem da

infância” ao tempo presente, a narradora é “bagagem esfolada”, mas não só. Além das feridas, é cura e arquitetura. Messias, pastora, Geni é também aquela que conduz, é uma agente, um sujeito portanto, a transpor sua posição de objeto, menos humana que coisa, de subjetividade fraturada e corpo torturado. Sua caminhada se coletiviza, reconhece-se como pertencente a um povo, o qual irá guiar para a harmonia. Abandona o tempo do silêncio, já não é preciso calar ou “fazer de conta”, pois apropriou-se de sua arma: a palavra.

Ser negro é, além disto, tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona numa imagem alienada, na qual se reconhece. Ser negro é tomar posse desta consciência e criar uma nova consciência que a reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração (SOUZA, 1983, p. 77).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Questionamos, inicialmente, a partir do testemunho de Geni Guimarães, se seria a escola instituição responsável pela tarefa do “*tornar-se negro*”. Para responder a questão, nos valem da visitação a fontes literárias, pesquisas no campo da educação e estudos psicanalíticos que nos levaram à conclusão de que o “*tornar-se negro*” é um empreendimento de conteúdo político pelo qual a pessoa negra passa a perceber positivamente a sua própria identidade negra em contraponto ao projeto colonial que visa alienar o seu reconhecimento identitário. Vimos que se a escola de ensino básico não se compromete, então, com a educação das relações étnico-raiciais de modo a romper com os estigmas instalados contra o negro e com os privilégios cristalizados para brancos e insiste, com isso, na reprodução da pedagogia do silêncio, o resultado a que se chega não pode diferir da manutenção do racismo como prática corrente no cotidiano escolar e como elemento estruturante da sociedade brasileira. A pedagogia do silêncio, na medida em que, não confrontando o racismo, o alimenta, pode trazer consequências danosas de caráter irreversível para jovens e crianças negras, levando-os à fragmentação identitária, à fragilização de sua autoestima e mesmo ao adoecimento psíquico, quando compreendemos que a exposição a sucessivos episódios de racismo cotidiano pode configurar uma experiência traumática.

Quisemos, portanto, fazer refletir com nosso trabalho sobre como a literatura e seu ensino podem contribuir com o desfazimento das estruturas de desconhecimento e de alienação que aprisionam as infâncias e juventudes negras. Aprendemos com Geni Guimarães e Neusa S. Souza que tornar-se negro é um processo, ao mesmo tempo, criativo e curativo. “Assim, ser negro não é uma condição dada, a priori. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro” (SOUZA,

1983, p. 77). Dois caminhos são colocados para o negro brasileiro: tornar-se negro, restituir-se em sua identidade, ou consumir-se na tentativa de se tornar uma caricatura do branco. Com a construção de quais desses dois projetos nossas práticas de ensino de literatura vêm contribuindo?

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. 1ª. edição. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana**. Brasília, 2004.

BRASIL. Lei n.º 11. 645, de 10 de março de 2008. República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645)>. Acesso em: 25 de mar. 2021.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6ª. edição. São Paulo: Contexto, 2012.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2ª. edição. São Paulo: Contexto, 2009.

GOMES, Nilma Lino. **Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça**. Revista *Educação & Sociedade* do Centro de Estudos Educação e Sociedade da UNICAMP, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul-set. 2012.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação étnico-racial nas escolas públicas de 1º grau**. 342 p. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985.

GUIMARÃES, Geni. **A cor da ternura**. 2ª. edição. São Paulo: FTD, 2018.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios do racismo cotidiano**. Trad. Jess Oliveira. 1ª. edição. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LIMA, Omar da Silva. **O comprometimento etnográfico afrodescendente das escritoras negras Conceição Evaristo & Geni Guimarães**. 172 p. Tese (Doutorado Letras / Literatura e práticas sociais) – Programa de Pós-graduação em Teorias Literárias e Literaturas, Universidade de Brasília - Instituto de Letras, Brasília – DF, 2009.

SOUSA, Neusa Santos. **Tornar-se negro ou As vicissitudes da Identidade no Negro Brasileiro em Ascensão Social**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

*Recebido em: 15/06/2020*

*Aprovado em: 10/07/2020*

*Publicado em: 12/08/2021*