



LHM

A VIOLÊNCIA RACIAL EM AMBIENTE ESCOLAR E A CRISE IDENTITÁRIA DAS PERSONAGENS DE GENI GUIMARÃES E ANA MARIA GONÇALVES

Jéssica França de Oliveira*¹

*Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

e-mail: jessica.franoli@gmail.com

Resumo: A escrita, enquanto ato político, assume um poderoso papel como símbolo de denúncia, resistência e existência. Nesse contexto, as criações das mulheres negras têm desempenhado um papel crucial na evolução da Literatura Brasileira, conferindo-lhe novos e pertinentes contornos. Assim, esta pesquisa objetiva analisar os contos *Metamorfose*, de Geni Guimarães e *Negrinha! Negrinha! Negrinha!*, de Ana Maria Gonçalves, ressaltando os efeitos do discurso racista na construção identitária das protagonistas infantis em ambiente escolar. O aporte teórico² é composto por autores como: Abdias do Nascimento (2016), bell hooks (2019), Chimamanda Adichie (2019), Djamila Ribeiro (2019), Frantz Fanon (2008), Grada Kilomba (2020), Lélia Gonzalez (2020), Lilia Schwarcz (2013), Luisa Lobo (2007), Luiz Silva Cuti (2010), Neuza Santos Souza (1983), Nilma Lino Gomes (2002) e Regina Dalcastagnè (2005; 2019). Conclui-se que o racismo, ao atravessar esses corpos, acarreta em sentimentos de autonegação, auto-ódio e baixa autoestima. Somente por meio de um doloroso processo de ressignificação e reafirmação de sua identidade é que se torna possível para essas personagens abraçar plenamente sua negritude e se enxergarem como indivíduos.

Palavras-chave: Autonegação. Escola. Infância. Mulheres. Racismo.

Racial Violence in The School Environment and The Identity Crisis of The Characters in Geni Guimarães and Ana Maria Gonçalves

Abstract: Writing, as a political act, takes on a powerful role as a symbol of denunciation, resistance, and existence. In this context, the creations of Black women have played a crucial role in the evolution of Brazilian Literature, giving it new and relevant contours. Therefore, this research aims to analyze the short stories *Metamorfose*, by Geni Guimarães and *Negrinha! Negrinha! Negrinha!*, by Ana Maria Gonçalves, highlighting the effects of racist discourse on the identity construction of children's protagonists in a school environment. The theoretical framework is formed by theorists such as: Abdias do Nascimento (2016), bell hooks (2019), Chimamanda Adichie (2019), Djamila

1 Doutoranda em Estudos Literários pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5575926850176402>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5460-207X>.

2 Alguns livros utilizados para este trabalho foram em formato digital par ao leitor *Kindle*. Por não haver paginação, optamos pelo uso de *n.p.* nas citações diretas.



Ribeiro (2019), Frantz Fanon (2008), Grada Kilomba (2020), Lélia Gonzalez (2020), Lilia Schwarcz (2013), Luisa Lobo (2007), Luiz Silva Cuti (2010), Neuza Santos Souza (1983), Nilma Lino Gomes (2002) and Regina Dalcastagnè (2005; 2019). It is concluded that racism, when crossing these bodies, leads to feelings of self-denial, self-hatred and low self-esteem. Only through a painful process of redefinition and reaffirmation of their identity it becomes possible for these characters fully embrace their Blackness and see themselves as individuals.

Keywords: Self-denial. School. Childhood. Women. Racism.

Introdução

O processo de colonização, que se consolidou no Brasil entre os séculos XVI a XIX, moldou a estrutura política, econômica e social do país, especialmente por meio da escravidão, responsável por desumanizar o ser humano ao despi-lo de sua identidade, sua cultura e sua língua. Essa desumanização foi imposta de forma brutal e abusiva sobre as comunidades indígenas e, posteriormente, sobre as populações negras. Mesmo após a promulgação da Lei Áurea, em 1888, que concedeu a liberdade aos escravizados, a população negra continuou enfrentando restrições significativas em termos de direitos civis e condições básicas de vida. Consequentemente, sob a égide das teorias científicas europeias, como o *Darwinismo Social* e o *Positivismo*, as características biológicas e geográficas serviram para explicar as diferenças morais, psicológicas e intelectuais entre as pessoas, como argumentam Lilia Schwarcz (2013) e Silvio Almeida (2019).

Assim, defendia-se a existência de raças superiores e inferiores, em que a supremacia de uma raça (neste caso, a branca) se tornava primordial para o desenvolvimento de um país. Neuza Santos Souza (1983) argumenta que era necessário reforçar características negativas sobre o negro, de modo a mantê-lo nos limites estreitos de uma participação social e, ao mesmo tempo, fazê-lo se identificar com o fetiche da branquidão. Contudo, ainda que o Brasil absorvesse a ideia da hierarquia de raças, a mestiçagem não foi vista como um esfacelamento, de acordo com Schwarcz (2013). Ao contrário, serviu para reforçar a política do branqueamento e a consequente criação do mito da *democracia racial*. Um ideal que, desde o seu surgimento, tem corroborado para a construção de um racismo disfarçado, uma vez que se defende a ideia de que todos somos iguais e, portanto, não há racismo no Brasil.

Como argumenta Sueli Carneiro (2011), embora as novas pesquisas tenham desmantelado as fundações da racialização do século XIX, ainda não conseguiram conter o crescimento das várias manifestações de racismo em ascensão no mundo, o que apenas



reafirma o caráter político do conceito de raça. Segundo Grada Kilomba (2020), a sociedade insiste em colocar o sujeito negro dentro da *cena colonial*, aprisionando-o na identidade de *outro*, ou seja, o presente é apenas um reflexo desse passado agonizante. No *marketing*, elege-se, em sua maioria, um padrão de beleza branco-europeu. Nas produções televisas, geralmente são poucos os artistas negros. Quando isso ocorre, quase sempre ocupam lugares periféricos ou de vilões. Na Literatura, personagens negros e negras são raros. Quando emergem, dificilmente são os protagonistas.

Em se tratando do sistema educacional, ambiente que percorre as narrativas selecionadas como *corpus* deste trabalho, Nilma Lino Gomes (2002) argumenta que, sendo a escola o espaço de abertura para a vida social mais ampla, geralmente se torna o primeiro momento de experiências públicas de rejeição do corpo experienciadas pela criança negra. Além disso, mesmo com a Lei 10639/03, de 2003, que passou a incluir na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a obrigatoriedade da temática *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* nas instituições de ensino públicas e privadas, vemos que a inserção dos conteúdos nas aulas ainda é irrisória. Costuma-se falar sobre a importância da cultura negra no dia da Consciência Negra, ou numa atividade esporádica, de um esforço individual do(a) professor(a). Quanto aos livros didáticos, ainda continuam, em sua maioria, a narrar a história sob a perspectiva do vencedor. Raramente se faz menção à riqueza da cultura africana ou mesmo às lutas travadas durante o período de colonização, nem aos esforços empreendidos, por meio de práticas de sincretismo, para preservar suas raízes. Isso tende a distanciar a criança de sua própria identidade, pois não há incentivo para valorizar um povo historicamente marginalizado.

Ainda que a contemporaneidade seja marcada pela promoção de políticas públicas, bem como pela mobilização de diversos grupos sociais, percebemos que há muito a ser feito. Afinal, o caminho ainda é longo quando se pensa em uma efetiva sociedade plurirracial e democrática. Por isso, é urgente que haja diversidade de vozes não no sentido de mero *eco de modismos acadêmicos*, como argumenta Regina Dalcastagnè (2005), mas como uma necessidade política premente, de modo que essas vozes ocupem cada vez mais os espaços de privilégio. Não apenas como forma de serem libertadas da repressão à liberdade de expressão, mas também de serem plenamente reconhecidas, valorizadas e ouvidas. Vozes que são capazes de denunciar as diversas formas de violência racista, ao mesmo tempo em que ressaltam a riqueza e a diversidade da cultura negra.



A partir disso, esta pesquisa, ancorada em teóricos como Abdias do Nascimento (2016), bell hooks (2019), Chimamanda Adichie (2019), Djamila Ribeiro (2019), Frantz Fanon (2008), Grada Kilomba (2020), Lélia Gonzalez (2020), Lilia Schwarcz (2013), Luisa Lobo (2007), Luiz Silva Cuti (2010), Neuza Santos Souza (1983), Nilma Lino Gomes (2002) e Regina Dalcastagnè (2005; 2019), objetiva analisar os efeitos do discurso ideológico racista na construção identitária das protagonistas infantis em ambiente escolar. Para tanto, analisaremos os contos *Metamorfose*, de Geni Guimarães e *Negrinha! Negrinha! Negrinha!*, de Ana Maria Gonçalves.

As raízes escravocratas e a (neo)colonialidade

Considerando que a maioria da sociedade brasileira era formada por indígenas, africanos e mestiços, este seria um problema ao futuro promissor do país. Como discorre Schwarcz (2013), a miscigenação passou, contudo, a ser vista como positiva, uma vez que implicaria no branqueamento da população. A partir dos anos 1930, ela se torna uma das características básicas da identidade nacional, dando suporte à ideologia da *democracia racial*. Nos dizeres de Abdias do Nascimento (2016), a *democracia racial* nada mais é do que uma falsa *justiça social*, uma vez que todos são brasileiros, ainda que sejam negros, brancos, indígenas ou mestiços. Entretanto, todos os poderes, políticos, sociais e econômicos, concentram-se nas mãos de uma única classe: a branca.

Assim, a política da *democracia social* abre brechas para que o racismo seja um assunto não discutido, tornando-se naturalizado. Como consequência, resulta, segundo Schwarcz (2013), na negação do preconceito e das injustiças propagadas contra a população negra. Essa construção corrobora para as incertezas sobre o que somos, em que a miscigenação serviu como uma espécie de “carta de alforria” em relação à negritude. Inseridos no vocábulo “pardo”, “todos os que não se desejam negros, amarelos ou indígenas encontram uma zona cinzenta onde possam se abrigar, se esconder e se esquecer de uma origem renegada” (CARNEIRO, 2011, n.p.). Isso gera impacto na vida dos negros brasileiros, já que quanto mais claros, mais serão bem aceitos socialmente. No entanto, como argumenta Souza (1983), ao mesmo tempo em que eles ingressam nos locais de privilégio, veem-se em conflito com suas origens, negando tanto seu passado quanto seu presente, tomando “o branco como



modelo de identificação, como única possibilidade de *tornar-se gente*” (SOUZA, 1983, p. 83, grifo da autora).

Nessa tentativa de traçar uma “raça brasileira” e conseqüente unidade, pluralidades foram suprimidas, resultando em práticas de poder e de dominação convertidas em discursos de normalização da divisão social. Aos negros, resta apenas o privilégio de se tornarem brancos interior e exteriormente. Além disso, essa ideologia nacionalista, segundo Almeida (2019), é central para preencher as enormes fissuras da sociedade capitalista, afastando a percepção acerca dos conflitos de classe, de grupos e, em particular, da violência sistemática do processo produtivo. Em consonância a esse pensamento, Lélia Gonzalez (2020) argumenta que o desenvolvimento econômico brasileiro resultou em um modelo de modernização desigual e, conseqüentemente, excludente.

No entanto, é importante perceber que instituições como empresas, escolas e universidades não são apenas entidades isoladas, mas sim manifestações concretas de uma estrutura sistêmica de racismo. Como observado por Almeida (2019), essa estrutura racista tem suas raízes na organização econômica e política da sociedade, e essas instituições muitas vezes desempenham um papel ativo na perpetuação das atuais formas de desigualdade e violência. Ao falar em *estrutura*, o teórico propõe se pensar não que o racismo seja uma condição incontornável ou mesmo que o racismo individual não seja penalizado, mas que o racismo, sendo um processo histórico e político, cria condições para que grupos sejam identificados racialmente e, conseqüentemente, discriminados de forma sistemática. O teórico sustenta, portanto, que o racismo exerce uma influência profunda em nosso inconsciente. Submetidos às pressões de uma estrutura social racista, o mais comum é que a população negra internalize essa ideia de hierarquia racial. Somente por meio de reflexão crítica é que a pessoa negra poderá enxergar a si própria e ao mundo que a circunda para além do imaginário racista.

De objeto a sujeito na Literatura

Uma vez que a escravidão coisificou o negro, “a literatura, como reflexo e reforço das relações tanto sociais quanto de poder, atuará no mesmo sentido ao caracterizar as personagens negras, negando-lhes complexidade e, portanto, humanidade” (CUTI, 2010, n.p.). Como o mercado literário no Brasil era essencialmente ligado às classes dominantes,



descartava-se tudo o que fosse considerado inferior ou não relevante àquela sociedade. Dessa maneira, quando não apagado, o personagem negro aparecia desprovido de humanidade, posto que a figura do negro representava um período depreciativo para a história do país, não cabendo em um cenário de progresso e “civilização”.

Somente na segunda década do século XX, com o surgimento do Modernismo, sob o afã de uma literatura nacional, o indígena e o negro se tornam a principal fonte de inspiração para os projetos literários. Por outro lado, nessa tentativa de romper com o passado colonial, o Modernismo foi o movimento estético e literário que mais promoveu estereótipos a respeito de uma “identidade nacional”, segundo Luiza Lobo (2007). Foram poucos expoentes, negros ou brancos, que vissem o negro sob perspectiva histórica. Nas telas de pinturas, como aponta Cuti (2010), os negros eram representados, especialmente, executando o trabalho forçado, sendo espancados ou vendidos como coisa. As lutas e revoltas dessa população não eram retratadas. Esse apagamento fazia com que se acreditasse que, no passado, a escravidão foi pacífica por parte dos escravizados, o que contribuiu para a criação de um ideal de “inferioridade racial, desajustamento psíquico e moral, características avessas à beleza, sexualidade desenfreada e, paradoxalmente, ingenuidade e passividade da personagem negra” (CUTI, 2010, n.p.).

A mudança efetiva da representação do negro na literatura, segundo o teórico, ocorre principalmente quando os autores são as próprias vítimas das situações representadas. Além disso, o surgimento de leitores negros será fundamental para que a vertente negra da literatura brasileira se torne evidente. Para Lobo (2007), o pós-Modernismo foi o marco divisório para essa mudança, especialmente com a criação de grupos militantes, como o *Negrícia*, o *Palmares* e o *Quilombhoje*. Este último, segundo Cuti (2010), irrompe em decorrência do importante movimento de 1978, o *Movimento Negro Unificado*. Por meio dele, a série *Cadernos Negros* é lançada, compondo contos e poemas escritos pela própria população negra.

Esses grupos lançam uma nova literatura negro-brasileira. Nas palavras de Lobo (2007), no entanto, é importante destacar que a mera questão da cor não é suficiente. Falar em *Literatura negra* é demarcar não apenas sua posição racial, mas também política, em discordância com a produção ideológica dominante. Ser negro é tomar consciência do processo ideológico racista e, a partir dessa consciência, forjar uma nova identidade que afirme o indivíduo para além de qualquer forma de exploração. Contudo, quando



observamos a integração dessas autoras em editoras de renome, fica evidente que o caminho a percorrer ainda é longo.

Analisando romances publicados entre 1990 a 2004, por três editoras brasileiras importantes, Regina Dalcastagnè (2005) questiona a falta de diversidade nessas publicações. A pesquisadora aponta que as personagens femininas tendem a ser minoria tanto na posição de protagonistas quanto de narradoras. No que diz respeito à cor dessas personagens, em 56,6% dos romances analisados, não há nenhuma personagem não-branca importante, sendo que dois livros correspondem a mais de 20% das personagens negras. Ou seja, os brancos não apenas compõem a ampla maioria das personagens, como ocupam as posições de maior visibilidade e de voz enunciativa. Em outra investigação mais recente, também desenvolvida por Dalcastagnè, de 2004 a 2014, os dados indicam que apenas 2,5% dos autores publicados não eram brancos. Para a pesquisadora, isso é resultado do racismo, que se manifesta tanto na sociedade em geral quanto dentro das esferas das expressões artísticas. Desse modo, se os escritores são, em sua maioria, homens e brancos, esse resultado é apenas um reflexo de quem detém o poder da sociedade brasileira.

A literatura e a sociedade mantêm, assim, um diálogo constante, uma vez que o texto literário, embora não seja uma mera descrição do mundo real, atua como sua representação. Essa representatividade, no contexto proposto por Dalcastagnè (2005), transcende não apenas o mero respeito pelas peculiaridades do outro, mas engloba a valorização da diversidade de percepções sobre o mundo. Para tanto, essas vozes dependem de acesso. Afinal, como propõe a teórica, ainda que a literatura contemporânea não reivindique mais a função de representar o Brasil, continua a se constituir a partir do apagamento de diferenças – especialmente da história e da cultura de mulheres, de negros e de indígenas. Por isso, a pesquisadora defende a importância de a própria crítica literária observar o que está legitimando e excluindo como literário, posto que o ato de “olhar o mundo pela porta dos fundos pode ser enriquecedor para nossa literatura, entendendo-se que o simples deslocamento já pressupõe novas informações” (DALCASTAGNÈ, 2019, p. 56-57).

Diante dos resultados das pesquisas de Regina Dalcastagnè, fica comprovado que as escritoras negro-brasileiras, especialmente nas editoras de maior prestígio, são duplamente silenciadas: tanto pela cor quanto pelo gênero. O combate a essa subalternidade é justamente criar estratégias para que essas escritoras falem por si, considerando que “alguém pode falar (somente) quando sua voz é ouvida” (KILOMBA, 2020, n.p.). Assim, a



presença da Literatura Negra abre portas para a recriação dos personagens negros, que deixam de ser apenas objetos e passam a ser retratados como sujeitos na Literatura Brasileira, desempenhando papéis de protagonismo. De acordo com Cuti (2010), uma maneira eficaz de romper com os estereótipos nas obras escritas é justamente abordar a discriminação racial e suas ramificações. Em concordância, Lélia Gonzalez (2020) defende a necessidade de as mulheres negras, enquanto coletividade, marcarem suas experiências, fazendo emergir não apenas as questões relacionadas aos dilemas de raça e classe e às questões históricas e culturais, bem como os diferentes papéis e representações sociais.

Pela escrita, essas mulheres sinalizam seu espaço de enunciação, o *lugar* de onde falam. Entender nossa posição implica considerar, segundo Djamilia Ribeiro (2019), de onde parte nosso olhar, enviesado não apenas por nossas experiências individuais, mas também coletivas. Criam-se, segundo a intelectual, fissuras a fim de fazer emergir não somente contradiscursos, mas também a potência dessas vozes possuidoras de outras referências e geografias, não impondo uma epistemologia como única verdade, mas expondo diferentes perspectivas. Afinal, pensar por meio de novos prismas é necessário para desestabilizar verdades sacralizadas.

Essas questões dialogam com o que diz Conceição Evaristo (2020) a respeito da *escrevivência*. No prefácio da 5ª edição de seu romance, *Becos da memória*, a escritora argumenta que construir um texto ficcional a partir da escrevivência é con(fundir) escrita e vivência. Nesse sentido, nada do que está narrado é verdade, nada do que está narrado é mentira. Nessa escrita, que é tanto inventividade quanto realidade, Evaristo esclarece que as vivências são suas e, ao mesmo tempo, dos seus, em um misto de pluralidade de vozes. A partir disso, é importante pensar na necessidade da afirmação de uma identidade negra das autoras e da própria literatura, pois “se não se nomeia uma realidade, nem sequer serão pensadas melhorias para uma realidade que segue invisível” (RIBEIRO, 2019, p. 41). Por isso, é tão importante a escrita dessas mulheres, permeada por vozes que se fazem tanto individual quanto coletivamente, interligando passado e presente. Afinal, a luta começa justamente pela linguagem.



As meninas negras de Geni Guimarães e Ana Maria Gonçalves

No conto *Metamorfose*, presente na coletânea de contos *Leite do Peito* (2001), Geni Guimarães constrói a voz narrativa em primeira pessoa com maestria. Através dessa perspectiva íntima, a narradora-personagem nos leva a uma jornada de rememoração, explorando as lembranças de sua infância profundamente marcada pelas angústias de ser uma criança negra no ambiente escolar. A narrativa se inicia com quatro versos de um poema sobre a princesa Isabel, escritos pela protagonista, que hesita em mostrá-lo à professora. Somente quando a docente elogia seu feito é que a menina encontra a coragem para compartilhar sua produção.

Alguns dias após esse episódio, a professora menciona que o treze de maio está se aproximando e sugere a possibilidade de celebrar a data com a recitação de poemas à Princesa Isabel, em homenagem à libertação dos escravos. Neste ponto crucial da história, a protagonista, com uma aura de resplandecente autoafirmação, faz questão de ressaltar que sua “negritude luzia” entre as demais mãos estendidas. Contudo, paradoxalmente, a criança negra não é escolhida para liderar essa celebração, expondo, de maneira eloquente, o contraste entre as palavras proferidas e as ações realizadas pela docente.

Sueli Carneiro (2011), ao tecer alguns comentários a respeito do livro de Eliane Cavalleiro, *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, discriminação e preconceito na educação infantil*, ressalta a disparidade no tratamento entre crianças brancas e negras, revelando nuances sutis, porém, profundamente impactantes, de como as percepções raciais permeiam as interações sociais, mesmo na mais tenra idade. A pesquisadora constata que as crianças brancas são recebidas com maior aceitação e afeto em comparação às crianças negras. São, de modo injusto e desigual, rotuladas como “boas”, recebendo elogios que realçam suas qualidades intelectuais, perspicácia e beleza. Por outro lado, as crianças negras são aplaudidas por suas tarefas e feitos, porém, o reconhecimento não abraça a totalidade de sua humanidade. Elogiam-se suas realizações, mas muitas vezes negligenciam-se elas próprias, como seres humanos admiráveis que são.

A cena retratada no conto apenas serve para corroborar as conclusões dessa pesquisa, na medida em que a professora, inicialmente, prestigia o poema da jovem protagonista, mas quando chega o momento crucial de escolher uma criança para representar a turma diante do público, a docente, de forma surpreendente, ignora precisamente a criança negra, que já



havia demonstrado sua aptidão ao criar um poema previamente. Essa reviravolta na narrativa lança luz sobre as complexas dinâmicas raciais que perduram mesmo em contextos educacionais aparentemente inclusivos, ressaltando a necessidade de reconhecer e valorizar a criança negra como indivíduo, com igual direito à expressão e protagonismo.

Todavia, ainda que insegura, a menina estava determinada a revogar a escolha da professora: “Falei tudo sem respirar. Sem piscar. Medo de não convencer, de apertar os olhos e as lágrimas escaparem do controle da emoção. Saturei” (GUIMARÃES, 2001, p. 59). Embora a docente tenha cedido, a protagonista logo percebeu um riso sem graça e um desapontamento por parte da educadora, como se ela não fosse a “criança ideal” para recitar um poema. Diante dessa situação, a protagonista experimenta uma profunda desmotivação e incerteza em relação à persistência de sua ideia original. Ela começa a ponderar a possibilidade de faltar às aulas, atormentada pelo receio de cometer erros durante a apresentação. Contudo, nesse intervalo de dúvida, a jovem reavalia sua decisão, levando em consideração a merecida homenagem à princesa Isabel.

Importante destacar, por outro lado, que a *Lei Áurea* se deveu não como tentativa de amenizar os sofrimentos da população negra, mas porque o comércio de africanos escravizados se tornava cada vez mais inviável e, conseqüentemente, mais caro; a luta da população negra, resultando em fugas e revoltas, eram frequentes; e o incentivo da vinda de europeus para mão de obra, frente à crescente Revolução Industrial, ganhava força. No entanto, o simples fato de assinar um papel foi capaz de delegar à princesa um papel importante, sendo reconhecida socialmente como “a Redentora”. Uma imagem construída e reforçada pelo branco e que, por vezes, acaba se refletindo na própria postura de sujeitos negros, como ocorre na narrativa. Afinal, o discurso do vencedor impera, projetando a *história única* sobre a escravidão.

Esse discurso é reforçado pelo conhecimento formal escolar, representado no conto momentos antes da festividade do treze de maio, em que a professora contextualiza o período histórico, dizendo que os “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” (GUIMARÃES, 2001, p. 62). Nesse instante, a menina compreende que, embora Vó Rosária exaltasse a figura da princesa Isabel, a narrativa sobre os negros escravizados era divergente, posto que “os escravos de Vó Rosária eram bons, simples, humanos e religiosos. Esses apresentados então eram bobos, covardes,



imbecis. Não reagem aos castigos, não se defendiam, ao menos” (GUIMARÃES, 2001, p. 62).

Desse modo, cria-se uma tensão entre as interlocuções, já que a história relatada pela professora é traçada pela perspectiva do colonizador, em que o negro é visto como inferior e subalterno. De acordo com Chimamanda Adichie (2019), as histórias sempre são contadas pela perspectiva do poder: quem as conta, como as conta e por que as conta. Nessa complexa disputa enunciativa, o conto denuncia como a narrativa histórica que envolve o negro é relegada a um plano secundário. Aqui, a identidade é moldada por meio de estereótipos prejudiciais, que retratam a negritude como sinônimo de inferioridade, fragilidade e, de maneira ainda mais alarmante, desprovida de qualquer tipo de humanidade.

As diversas formas de rebelião, de resistência e de busca por liberdade, com as danças, os cultos, os penteados, a capoeira, o uso de ervas medicinais, que expressam, segundo Nilma Lino Gomes (2002), a atitude contestadora do corpo negro, são geralmente narrativas abafadas, o que resulta no afastamento do indivíduo negro de sua identidade. Como consequência desse distanciamento, muitas vezes ele acaba assimilando a história, a cultura e o discurso da cultura dominante, em geral, a cultura branca. A perspectiva de Adichie (2019) adiciona outra camada importante a essa discussão ao argumentar que uma das maneiras de despojar um povo de sua dignidade e de seu legado é subestimar ou menosprezar sua história. Portanto, a supressão das narrativas e da história do povo negro não é apenas uma forma de silenciar suas vozes, mas também uma estratégia de poder para perpetuar o domínio de uma cultura sobre outra.

O desconforto que a protagonista sofre não ocorre, entretanto, apenas pelo discurso da professora, pois os colegas de classe olhavam-na “com pena ou sarcasmo. [Ela] era a única pessoa dali representando uma raça digna de compaixão, desprezo” (GUIMARÃES, 2001, p. 63). Como argumenta Frantz Fanon (2008), “ao primeiro olhar branco, [o negro] sente o peso da melanina” (FANON, 2008, p. 133). Ou seja, sua identidade é reforçada pelo olhar do *outro*. No recreio, algumas crianças tentam compensá-la, por piedade, oferecendo a ela seus lanches. Contudo, a menina não aceita, pois “[...] não era como o leite que, derramado, passa-se um pano sobre e pronto. Era sangue. Quem poderia devolvê-lo... Vida?” [...] onde a ferida aberta era um silêncio todo meu, dor sem parceria (GUIMARÃES, 2001, p. 63).



Pulsava, assim, a dor marcada pela história da escravidão e que se refletia no tempo presente, diante das várias formas de discriminação racial sofridas pela menina. Para Almeida (2019), a pessoa se torna negra, no sentido de ser negro pelo olhar do branco, quando seu corpo se conecta a uma história coletiva que transcende a própria consciência individual. A criança se sentia subjugada, motivo de escárnio da turma, pois

vinha mesmo era de uma raça medrosa, sem histórias de heroísmo. Morriam feito cães. Justo era mesmo homenagear Caxias, Tiradentes e todos os Dons Pedros da história. Lógico. Eles lutavam, defendiam-se e a seu país. Os idiotas dos negros, nada" (GUIMARÃES, 2001, p. 64).

A partir desse ponto, a protagonista pondera sobre os temores existentes no seio familiar: o pai, que tinha medo do administrador; a mãe, que insistia para que ela não brigasse na escola; e ela mesma, sempre se mostrando insegura. "Negro era tudo bosta mesmo. Até meu pai, minha mãe. Por isso é que eu tinha medo. O filho puxa o pai, que puxa o avô, que puxou o pai dele, que puxou. ... eu, conseqüentemente, ali, idiota, fazendo parte da linha" (GUIMARÃES, 2001, p. 64). Ela conclui, portanto, que não havia como a narrativa de Vó Rosária estar certa.

Nas palavras de Fanon (2008), a inserção em um mundo composto predominantemente por brancos apresenta consideráveis desafios para o negro, especialmente quando se trata da relação com sua própria corporeidade. A constante possibilidade de não ser aceita é uma carga emocional que atormenta a personagem, levando-a a um doloroso processo de autotortura. A desconstrução da imagem que ela mantinha de seu próprio povo se traduz em uma fonte de desgosto, não só perante os brancos, mas também perante si mesma. Infelizmente, diante de uma cultura em que o racismo é incessante, mas ao mesmo tempo velado, a criança negra, muitas vezes, sofre calada o processo de discriminação.

Os motivos eram, portanto, suficientes para não se aceitar. Imersa nessas dores, a menina rejeita a cor e a cultura negra e, em sua ingenuidade infantil, resolve se livrar da cor de sua pele por meio de uma técnica em que a mãe utilizava para tirar o carvão que ficava no fundo das panelas: "Assim que ela terminou a arrumação, voltou para casa. Eu juntei o pó restante e, com ele, esfreguei a barriga da perna. Esfreguei, esfreguei, e vi que, diante de tanta dor, era impossível tirar todo o negro da pele" (GUIMARÃES, 2001, p. 66). Ela tentou mudar sua própria natureza, metamorfosear-se – como o próprio título sugere – na tentativa



de se reinventar. No entanto, mesmo após todo o sofrimento e esforço, ela se deu conta da intransponível permanência da sua negritude na pele.

Desmistificando o falso discurso de que não há racismo no Brasil, a ação de auto-ódio³ acometida pela protagonista é uma forma de expor as consequências do discurso racista em nossa sociedade. Ao internalizar a ideologia da hierarquia racial, a personagem recusa sua própria identidade, disposta a não fazer parte de uma raça inferior. Segundo Gomes (2002), a maneira como a sociedade, bem como a escola, veem o negro e a negra, deixa marcas profundas na vida desses sujeitos. Deste modo, o corpo da criança negra e, por consequência, sua própria identidade, sofrem influências no ambiente escolar, sobretudo devido aos processos de autonegação e auto-ódio, diante de um corpo frequentemente inferiorizado e subestimado em uma cultura que valoriza a branquitude.

Por outro lado, embora a atitude seja violenta, é a partir desse processo de não aceitação que se inicia a construção identitária da personagem. Entre as diversas feridas abertas, a menina, de forma gradativa, abraça a si mesma. Afinal, a cor não poderia ser apagada. “Dentro de uma semana, na perna só uns riscos denunciavam a violência contra mim, de mim para mim mesma. Só ficaram as chagas da alma esperando” (GUIMARÃES, 2001, p. 66). Ainda que a dor ficasse cravada em si, não restava alternativa senão aguardar e persistir, buscando (r)existir em meio às cicatrizes invisíveis, mas profundamente sentidas.

Diferentemente do conto de Geni Guimarães, em *Negrinha! Negrinha! Negrinha!*, de Ana Maria Gonçalves, presente na coletânea de contos *Uns e outros: contos espelhados* (2017), a voz narrativa não é a da própria criança, mas de adultos envolvidos na cena racista vivenciada pela menina. Esses narradores adultos alternam entre o momento presente e as memórias da vida da criança, criando um contexto temporal que abrange tanto o instante atual quanto as lembranças que moldam a experiência da menina.

Por meio de uma espécie de releitura do conto *Negrinha*, de Monteiro Lobato, a autora parece expor que, ainda que o conto lobatiano retrate uma situação recorrente do século passado, as entranhas do racismo insistem na contemporaneidade, como a um vocativo que ecoa no próprio título: “Negrinha! Negrinha! Negrinha!”. Um grito enfático que parece insinuar como o sujeito branco insiste em marcar o corpo negro: de forma pejorativa e inferiorizada.

3 Auto-ódio (*self-hatred*, em inglês) é um termo utilizado por bell hooks a respeito do ódio que as pessoas negras têm por si mesmas em decorrência do racismo, na tentativa de conquistarem a branquitude, ao menos simbolicamente.



A história gira em torno da cruel cena do ovo quente na boca da criança negra, mas readaptada ao contexto escolar. Após ler o conto de Lobato no livro do irmão, uma das colegas de classe decide levar um ovo às escondidas para executar essa “brincadeira” com a menina negra. Maria, aos sete anos de idade, é forçada a mastigar o ovo na frente de várias outras crianças, o que faz com que ela se sinta envergonhada, desenvolva baixa autoestima e, conseqüentemente, fique desestimulada em ir para a escola, como se evidencia na seguinte passagem: “Maria tinha estado arredia, triste, mais calada, não querendo ir para a escola. Perguntaram se tinha acontecido alguma coisa. – Nada. Eu só estou cansada...” (GONÇALVES, 2017, p. 119).

A diretora da escola, nas primeiras linhas da narrativa, assegura que Maria comeu o ovo e, logo em seguida, brincou naturalmente com as outras crianças. Para ela, essa era apenas mais uma brincadeira de criança. A história, embora tenha inicialmente sido negada pela própria menina, logo foi relatada pela professora, na esperança de que a administração da escola tomasse alguma providência. No entanto, diante da falta de resposta por parte da instituição, a professora se sentiu desrespeitada e impotente, e acabou pedindo demissão. Também consternados diante da postura da equipe diretiva, os pais da menina questionam sobre outras situações de racismo e, a partir disso, solicitam dados a respeito da quantidade de pessoas negras na escola: vinte indivíduos frente a mais de quinhentos, com somente duas professoras, apenas no turno da tarde. Por fim, indagam se *História da África ou dos negros no Brasil* fazia parte do plano curricular, em que a diretora apenas responde: “ – Alguns professores incluem este conteúdo na matéria” (GONÇALVES, 2017, p. 121). Vê-se que a escola não apenas reforça as estruturas do racismo, como também não parece fazer muito para mudar essa realidade, haja vista que a Lei 10639/03, de 2003, que impõe a obrigatoriedade da temática *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, não tem tamanha relevância nessa instituição.

Importante ressaltar que Maria estuda em uma rede privada, imersa em uma família plurirracial, uma vez que foi adotada por pai e mãe brancos. Dessa forma, os pais acreditavam que pelo fato de Maria morar em um bairro nobre, vestir-se bem, comportar-se bem e frequentar uma boa escola, não seria necessário conversar com ela sobre racismo. Eles consideravam que esses fatores seriam suficientes para permitir que a menina pudesse “transitar, sem problemas, nos espaços que conheciam” (GONÇALVES, 2017, p. 118). Percebe-se, tanto pela atitude da diretora, em negar que a “brincadeira” é racista; quanto



dos pais da criança, em não achar pertinente discutir sobre o assunto, que o racismo velado corrobora para que cenas corriqueiras como essas sejam vistas como inofensivas. A questão a se perguntar é: inofensivas para quem?

Ainda que tenha sofrido a violência, Maria se sentia na obrigação de conquistar o mínimo de atenção das outras crianças, frequentemente bajulando-as e sujeitando-se a várias formas de discriminação. Isso a levou a uma autonegação, em que ela começava a questionar a própria imagem refletida no espelho, como evidenciado na seguinte passagem do conto: “A menina se calava, vestia o uniforme, recolhia o material e sempre pedia alguma coisa para levar para as amigas: bala, lápis, chocolate. Olhava-se no espelho mais do que o necessário, fazendo caretas, puxando a pele aqui e ali, perguntando se o cabelo da tia Angélica era mesmo bonito” (GONÇALVES, 2017, p. 119).

Neuza Souza Santos (1983) argumenta que a violência racista do branco é impiedosa em destruir a identidade do sujeito negro. Assim, às custas de sua própria felicidade e equilíbrio psíquico, tenta se inserir em um mundo em que a referência é sempre branca. De acordo com bell hooks (2019), enquanto as pessoas negras forem ensinadas a rejeitar a negritude, sempre haverá uma crise de suas identidades, levando as crianças à autonegação. Todavia, a autonegação é apenas a parte visível de um iceberg que inclui também um auto-ódio profundo e uma angústia intensa.

Buscando se inserir nesse mundo, a menina não havia revelado o ocorrido aos pais por receio de perder as únicas amizades que possuía: “Depois de fazer a mãe prometer que não contaria para ninguém, que ainda a deixaria brincar com as três amigas que não tinham culpa de nada, já que a culpa tinha sido dela mesma pela brincadeira, entre soluços e vergonhas, contou” (GONÇALVES, 2017, p. 118). A pequena criança internaliza para si a culpa de as outras meninas terem praticado o ato racista contra ela. Afinal, ela acredita que as outras crianças nada tinham a ver com isso e se culpa devido à sua negritude e à aparência que considera feia, gerando uma sensação profunda de inferioridade pessoal. De acordo com Sueli Carneiro (2011), o racismo no ambiente escolar leva as crianças negras a se sentirem subjugadas, enquanto as crianças brancas, ao presenciarem cenas como a retratada no conto, da “brincadeira do ovo”, provavelmente se sentirão superiores a elas. Desse modo, o ciclo vicioso do racismo se perpetua.

Quando Angélica, amiga da família e madrinha de Maria, explica que deveriam conversar com a criança sobre racismo, a mãe questiona se ainda era efetivo depois de a



situação já ter ocorrido, ao que Angélica responde: “ – E você acha que foi a última vez? Não foi nem a primeira... Também chamam ela de negrinha, tiram sarro do cabelo dela, dizem que ela tem piolho, que ela fede, que ela é feia, que ela é burra, que ela tem cara de pobre...” (GONÇALVES, 2017, p. 119-120).

A partir deste ponto, Lúcia começa a se questionar sobre o motivo pelo qual sua filha não havia se aberto com ela ou com o pai. Angélica, então, explica que a razão para o silêncio da criança é, na verdade, um profundo constrangimento. A mãe indaga se esse constrangimento se relaciona aos pais. Nesse instante, Angélica, uma mulher negra com quem a criança se identifica e confia, precisa elucidar a natureza desse sentimento de vergonha ao qual se refere:

– Vergonha! Vergonha, Lúcia. Sabe quando você está convencida de que fez alguma coisa errada, de propósito, e não quer contar para ninguém? Ela acha que foi uma brincadeira, e se sente culpada de ser quem é, provocando esse tipo de brincadeira (GONÇALVES, 2017, p. 120).

A mulher branca não compreende a *vergonha* vivida pela menina, ao passo que Angélica sabe perfeitamente do que se trata, tendo vivido, na própria pele, experiências traumáticas similares às de Maria. Para Neuza Santos Souza (1983), “ser negro é ser violentado de forma constante, contínua e cruel [...] por uma dupla injunção: a de encarnar o corpo e as ideias de Ego do sujeito branco e a de recusar, negar e anular a presença do corpo negro” (SOUZA, 1983, p. 2).

A criança faz questão de se olhar como diferente, afirmando que “ elas são assim como todo mundo, e eu sou assim”, [...] esfregando o dedinho com força na pele próxima ao pulso (GONÇALVES, 2017, p. 122). Maria enxerga o branco como “todo mundo” e ela mesma como “o diferente”, ou seja, a branquitude é constituída como ponto de referência a partir do qual os demais se diferem. Nesse sentido, não se é diferente, *torna-se*, por meio do processo de discriminação, uma vez que o racismo faz com que o indivíduo seja violentamente separado de sua própria identidade, como argumenta Grada Kilomba (2020).

Em determinado momento da conversa entre os adultos, o pai acredita que seria estressante ter de processar a escola por isso, enquanto Angélica insiste que “isto era crime e [...] a escola deveria ser responsabilizada”. (GONÇALVES, 2017, p. 121, grifo do autor). Mais uma vez, a atitude do pai demonstra como a discussão do racismo é constantemente sufocada, visto que não há necessidade de se falar sobre racismo no Brasil. Contudo, o conto



é encerrado com a fala da mãe, decidida a processar a escola e a lutar pela menina, já que a pequena havia sido abandonada de diversas maneiras ao longo de sua existência.

Ao protagonizarem meninas negras sofrendo racismo dentro de instituições escolares, Geni Guimarães e Ana Maria Gonçalves escrevem, infelizmente, um cotidiano possível não apenas dentro da ficção, mas às próprias autoras e demais sujeitos negros em uma sociedade racista. A escrita dessas mulheres é, portanto, um ato político, capaz de denunciar os efeitos nefastos do racismo. Ao mesmo tempo, desconstroem os estereótipos negros nas representações literárias, uma vez que nos possibilitam enxergar para além do exterior. É um olhar *de e para* dentro, em que tomamos consciência dos sentimentos experienciados pelas protagonistas. Assim, nos aprofundamos nas subjetividades delas, explorando não apenas suas angústias e sofrimentos, mas também suas lutas. Esse mergulho no universo humano dessas personagens desencadeia um processo de descolonização literária que se manifesta como essencial e repleto de facetas distintas.

Considerações Finais

Nos contos analisados neste trabalho, Geni Guimarães e Ana Maria Gonçalves falam a partir de seus lugares sociais, ou seja, como brasileiras, mulheres, negras e intelectuais. A interseccionalidade que atravessa seus corpos se torna peça fundamental na construção de suas narrativas ficcionais, que se confundem entre a inventividade e a vivência; e no entrecruzamento de histórias individuais e coletivas. Com o poder da escrita, essas duas mulheres são capazes de quebrar as correntes da colonialidade, trazendo à tona discussões pertinentes sobre o racismo e promovendo o empoderamento da cultura negra e do corpo negro. Suas narrativas salientam como a socialização de crianças negras é marcada por violências psicológicas e físicas, uma vez que o racismo se trata de um código ideológico que impõe uma série de conotações negativas sobre a identidade negra, afetando-as de maneira social e subjetiva. Isso é especialmente evidente no contexto escolar, com frequência, o primeiro ambiente em que as crianças negras se inserem na sociedade.

A personagem de *Metamorfose*, pelo fato de ser negra, vivencia momentos de escárnio e desprezo tanto por parte dos colegas de classe quanto por parte da própria professora. Além disso, uma vez que as narrativas nos livros didáticos são predominantemente contadas pela perspectiva do homem branco, a história da população negra é vista como



ordinária, o que faz com que a protagonista se sinta inferior perante os outros e busque por estratégias de violência contra si mesma, na tentativa de apagar a vergonhosa negritude em sua pele. Por outro lado, as dores sofridas pelo racismo acabam promovendo a consciência de pertencimento, onde a criança se entende finalmente como negra. A menina, ainda que pelo sofrimento, acolhe a si mesma, pois não havia como negar a própria cor da pele. Aceitar-se é um ato de amor à negritude. É dor transformada em (r)existência.

Quanto à protagonista de *Negrinha! Negrinha! Negrinha!*, sofre não apenas a violência física – quando é forçada a mastigar um ovo inteiro na frente de todos – como também psicológica. A experiência traumática resulta na baixa autoestima e nas atitudes constantes de se anular, bajulando as outras crianças para ter um mínimo de aceitação. Além disso, a postura da diretora, ao defender que a referida cena do ovo é apenas uma brincadeira, é a imagem de um Brasil que insiste em se dizer não racista, enquanto o racismo marca cotidianamente a vida das pessoas negras. Por outro lado, é essencial compreender, tal como a mãe da criança ao final do conto, que a luta contra o racismo, apesar de exaustiva e dolorosa, não pode ser ignorada.

Ao dar dimensões humanas às suas personagens negras, as autoras permitem que os leitores negros se identifiquem com elas, reforçando a importância da existência dessas narrativas. Conforme argumentam Djamilia Ribeiro, em seu livro *Quem tem medo do feminismo negro?* e Chimamanda Adichie, na obra *O perigo da história única*, o contato com a literatura negra as resgatou da limitação imposta pela visão única da branquitude, levando-as a um processo de autorreconhecimento e aceitação de suas próprias identidades e à celebração de suas raízes. Simultaneamente, essas narrativas servem para que os leitores não-negros percebam não apenas as diversas formas de violência que afetam a população negra e a complexidade de suas vidas, mas também para que reconheçam que todos podem e devem desempenhar o papel de protagonismo.

Ainda que as vozes negras, mesmo na atualidade, não tenham tamanha visibilidade quanto as brancas, continuarão a escrever como lhes for possível, na tentativa de romper com o discurso (neo)colonial. Nesse sentido, é salutar que a escrita dessas autoras (e tantas outras) ocupem mais e mais espaço nas literaturas em todo o mundo. Quanto a nós, críticos literários, é nosso dever ampliar e aprofundar essas discussões dentro do campo do saber. Afinal, um cenário composto por múltiplas vozes é enriquecedor não apenas para a crítica literária, mas – e especialmente – a nós mesmos enquanto seres humanos.



Referências

- ADICHIE, Chimamanda. **O perigo de uma história única**. Tradução de Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALMEIDA, Silvio Luiz. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.
- CUTI, Luiz Silva. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.
- DALCASTAGNÈ, Regina. A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004. **Revista Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n. 26. Brasília, jul-dez 2005, p. 13-71. Acesso em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/7380>. Acesso em: 20 jul. 2021.
- DALCASTAGNÈ, Regina. O que escondem os muros do universal. In: Constância Lima Duarte. (Org.). **Mulheres em letras: diáspora, memória, resistência**. Belo Horizonte: edição da autora, 2019, v. 1, p. 49-62.
- EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 2020.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.
- GOMES, Nilma Lino. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural?** Revista Brasileira de Educação, n. 21, Minas Gerais, setembro/dezembro de 2002, p. 40-51. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/D7N3t6rSxDjmrxrHf5nTC7r/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2021.
- GONÇALVES, Ana Maria. Negrinha! Negrinha! Negrinha!. In: **Uns e outros: contos espelhados**. Helena Terra e Luiz Ruffato (orgs.). Porto Alegre: Dublinense, 2017.
- GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Flávia Rios, Márcia Lima (orgs.). Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- GUIMARÃES, Geni. **Metamorfose**. In: **Leite do Peito: contos**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2001.
- hooks, bell. **Olhares negros: raça e representação**. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2020.
- LOBO, Luiza. **Crítica sem juízo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.
- NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Perspectivas, 2016.
- OS NEGROS como protagonistas na literatura num país de maioria negra**. Editora Malê. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://www.editoramale.com.br/single-post/2019/04/08/os-negros-como-protagonistas-na-literatura-num-pa%C3%ADs-de-maioria-negra>. Acesso em: 20 mai. 2021.



RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Pólen, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem Branco, muito pelo contrário:** cor e raça na sociedade brasileira. São Paulo: Claro Enigma, 2013.

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

