



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
CURSO DE GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

Sienna Pedrotti

Relações étnico-raciais na obra *O avesso da pele*, de Jeferson Tenório:
reflexões para o Ensino de História

Florianópolis

2025

Sienna Pedrotti

Relações étnico-raciais na obra *O avesso da pele*, de Jeferson Tenório:
reflexões para o Ensino de História

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao curso de Graduação em História do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharela e Licenciada em História.

Orientadora: Profa. Dra. Mônica Martins da Silva

Florianópolis

2025

Ficha catalográfica gerada por meio de sistema automatizado gerenciado pela BU/UFSC.
Dados inseridos pelo próprio autor.

Pedrotti, Sienna
Relações étnico-raciais na obra O avesso da pele, de
Jeferson Tenório : reflexões para o Ensino de História /
Sienna Pedrotti ; orientadora, Mônica Martins da Silva,
2025.
88 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de
Filosofia e Ciências Humanas, Graduação em História,
Florianópolis, 2025.

Inclui referências.

1. História. 2. Relações étnico-raciais; Literatura;
Ensino de História.. I. Martins da Silva, Mônica . II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em
História. III. Título.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
COLEGIADO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA**

ATA DE DEFESA DE TCC

Aos cinco dias do mês de dezembro do ano de dois mil e vinte e cinco, às catorze horas por videoconferência, reuniu-se a Banca Examinadora composta pela Professora Mônica Martins da Silva, Orientadora e Presidente, pela Professora Janaína Amorim da Silva, Titular da Banca, e pelo Professor Sandor Fernando Bringmann, Suplente, designados pela Portaria nº 60/2025/HST/CFH do Senhor Chefe do Departamento de História, a fim de arguirmos o Trabalho de Conclusão de Curso da acadêmica **Sienna Pedrotti**, subordinado ao título: **"Relações étnico-raciais na obra *O avesso da pele*, de Jeferson Tenório: reflexões para o ensino de História"**. Aberta a Sessão pela Senhora Presidente, a acadêmica expôs o seu trabalho. Terminada a exposição dentro do tempo regulamentar, a mesma foi arguida pelos membros da Banca Examinadora e, em seguida, prestou os esclarecimentos necessários. Após, foram atribuídas notas, tendo a candidata recebido da Professora Mônica Martins da Silva a nota final 10,0, da Professora Janaína Amorim da Silva a nota final 10,0 e do Professor Sandor Fernando Bringmann a nota final - , sendo aprovada com a nota final 10,0. A acadêmica deverá entregar o Trabalho de Conclusão de Curso em sua forma definitiva, em versão digital à Coordenadoria do Curso de História até o dia dez de dezembro de dois mil e vinte e cinco. Nada mais havendo a tratar, a presente ata será assinada pelos membros da Banca Examinadora e pela candidata.

Florianópolis, 5 de dezembro de 2025.

Banca Examinadora:

Prof.a Mônica Martins da Silva



Documento assinado digitalmente

MONICA MARTINS DA SILVA

Data: 06/12/2025 16:27:56-0300

CPF: ***.168.851-**

Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Prof.a Janaína Amorim da Silva



Documento assinado digitalmente

JANAINA AMORIM DA SILVA

Data: 06/12/2025 13:00:24-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Sandor Fernando Bringmann

Candidata Sienna Pedrotti



Documento assinado digitalmente

Sienna Pedrotti

Data: 07/12/2025 09:49:21-0300

CPF: ***.932.309-**

Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

À memória de meu pai, Bento Pedrotti, e
de minha tia, Hilda Bertoldi Giacomini.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família e às minhas amigas e aos meus amigos, pelo afeto e apoio dado durante esta jornada que é elaborar um Trabalho de Conclusão de Curso.

Agradeço também ao professor Elison Antonio Paim, meu orientador do projeto de TCC, por ter acreditado em mim mais do que eu mesma.

Gratidão ao grupo de orientandas e orientandos do professor Elison no WhatsApp pelas partilhas de conhecimento e acolhimento.

Por fim, agradeço à professora Mônica Martins da Silva, por ter assumido com muita boa vontade a função de orientar este TCC pelo melhor caminho possível, devido ao afastamento para pós-doutorado do professor Elison, e por ter se dedicado tanto à leitura e às correções.

“Não basta não ser racista, é preciso ser antirracista.”

(Angela Davis)

RESUMO

O objetivo da pesquisa deste Trabalho de Conclusão de Curso é apresentar uma forma de problematizar as relações étnico-raciais contidas na obra contemporânea *O avesso da pele*, do autor carioca radicado em Porto Alegre Jeferson Tenório, com vistas a fortalecer o antirracismo no Ensino de História. A partir da análise da trajetória do autor e de sua obra, tomando-se por base a Literatura como fonte histórica pelo viés da História Social, são revisitados os conceitos de raça, de racismo, de racismo estrutural, de negritude e de branquitude. As reflexões para o Ensino de História são consequência dessa metodologia da pesquisa documental, pensada para uma turma de terceiro ano do Ensino Médio de escola pública, na forma de um debate orientado, introduzido por um excerto do livro *De onde eles vêm*, do mesmo autor, projetado pela/pelo professora/or e lido em conjunto, para instaurar o debate sobre Literatura como fonte histórica. Baseada em uma pedagogia decolonial e em uma educação libertadora, a intenção é criar um ambiente propício para que as/os estudantes se envolvam com a narrativa e estabeleçam conexões com a obra, ressignificando suas próprias experiências envolvendo o racismo estrutural da sociedade brasileira, com o intuito de formar pessoas antirracistas.

Palavras-chave: Relações étnico-raciais; Literatura; Ensino de História.

ABSTRACT

The objective of the research for this Undergraduate Thesis is to present a way of problematizing the ethnic-racial relations contained in the contemporary work *O avesso da pele* (*The Inverse of the Skin*), by the Rio-born, Porto Alegre-based author Jeferson Tenório, with the aim of strengthening anti-racism in the teaching of History. Based on an analysis of the author's trajectory and his work, taking Literature as a historical source through the lens of Social History, the concepts of race, racism, structural racism, Blackness, and Whiteness are revisited. The reflections for the teaching of History result from this methodology of documentary research, designed for a third-year class of a public high school, in the form of a guided discussion introduced by an excerpt from the book *De onde eles vêm* (*Where They Come From*), by the same author, projected by the teacher and read collectively in order to initiate a debate on Literature as a historical source. Grounded in a decolonial pedagogy and a liberating education, the intention is to create an environment that encourages students to engage with the narrative and establish connections with the work, reframing their own experiences involving the structural racism of Brazilian society, with the aim of shaping anti-racist individuals.

Keywords: Ethnic-Racial Relations; Literature; History Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capa do livro <i>O avesso da pele</i>	37
--	----

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	A LITERATURA COMO PERSPECTIVA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	19
2.1.	Literatura como fonte histórica	19
2.2	Interface entre História e Literatura pelo viés da História Social	20
2.3	Uso da fonte literária no Ensino de História.....	22
2.4	Decolonialidade e educação libertadora.....	23
2.5	As relações étnico-raciais em perspectiva antirracista.....	26
2.6	Educação antirracista.....	26
3	AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA OBRA <i>O AVESSO DA PELE</i>: REFLEXÕES	31
3.1	A trajetória de Jeferson Tenório	31
3.2	A importância do uso da obra <i>O avesso da pele</i>	35
3.3	Percursos pel’ <i>O avesso da pele</i> na perspectiva das relações étnico-raciais	37
3.3.1	“A pele”	39
3.3.2	“O avesso”	50
3.3.3	“De volta a São Petersburgo”	61
3.3.4	“A barca”	70
3.4	Reflexões para o Ensino de História	81
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	81
	REFERÊNCIAS	84

1 INTRODUÇÃO

O romance *O avesso da pele*, de Jeferson Tenório, constitui o núcleo da presente pesquisa e o ponto de partida para a reflexão sobre as relações étnico-raciais no Ensino de História. Publicada em 2020 pela Companhia das Letras e vencedora do Prêmio Jabuti de 2021 na categoria Romance Literário, a obra apresenta uma narrativa de grande intensidade, na qual se evidenciam as marcas do racismo estrutural no Brasil por meio da relação entre um pai, um professor negro assassinado pela polícia, e seu filho, que se empenha em reconstruir a memória paterna. A escrita de Tenório entrelaça episódios da vida do pai, da mãe e do próprio narrador, expondo a violência, a desigualdade e a exclusão vividas pela população negra, especialmente no contexto urbano de Porto Alegre.

A escolha do livro para elaborar este TCC decorre de um conjunto de razões acadêmicas, pedagógicas e pessoais que convergiram para a pertinência da obra no contexto do Ensino de História e da educação das relações étnico-raciais.

Em primeiro lugar, trata-se de um romance contemporâneo que aborda com sensibilidade, profundidade e densidade questões estruturais da sociedade brasileira, especialmente o racismo institucional, a violência policial, a desigualdade racial e as tensões produzidas pelas relações sociais em uma cidade marcada por hierarquias e exclusões.

Além disso, o livro articula temas que estão no centro das discussões atuais sobre educação antirracista, tornando-se um recurso pedagógico potente. Sua linguagem acessível, alinhada ao rigor literário, favorece debates no Ensino de História sobre negritude, branquitude, violência racial, desigualdade e racismo estrutural. Por essa razão, compreendi que a obra pode gerar identificação, empatia e reflexão crítica entre estudantes do terceiro ano do Ensino Médio, especialmente em escolas públicas, onde muitos vivenciam ou testemunham os efeitos diretos do racismo.

Outra motivação importante foi o reconhecimento de que a Literatura, enquanto fonte histórica, oferece possibilidades interpretativas que ultrapassam os limites dos documentos oficiais.

A escolha também foi motivada por minha própria trajetória e inquietações pessoais. A leitura da obra foi profundamente significativa, despertando questionamentos e uma busca mais intensa por compreender como relações étnico-

raciais se estruturam e se manifestam na sociedade brasileira. Esse impacto pessoal reforçou a convicção de que o livro possui grande potencial para promover reflexões transformadoras em ambientes educacionais.

O objetivo central deste TCC é analisar de que forma a obra de Jeferson Tenório pode ser mobilizada como ferramenta pedagógica para problematizar o racismo estrutural no Brasil e fomentar práticas antirracistas no Ensino de História. Especificamente, busca-se:

a) discorrer sobre o uso de fontes literárias no Ensino de História, com base na revisão bibliográfica acerca do assunto.

b) examinar a trajetória do autor e as relações étnico-raciais presentes na obra;

c) possibilitar que estudantes estabeleçam conexões entre a narrativa literária, suas vivências e os mecanismos do racismo estrutural brasileiro, contribuindo para sua formação como sujeitos antirracistas.

Minha opção por essa obra justifica-se pela multiplicidade de relações étnico-raciais que emergem ao longo de seus capítulos — questões como estereótipos sobre pessoas negras, negritude, branquitude e o funcionamento do racismo estrutural —, tornando-a um instrumento potente para a problematização crítica no Ensino de História. Ao utilizar a obra *O avesso da pele* como mediadora dessas discussões, a/o docente pode criar um espaço de diálogo, escuta e reflexão que contribui para o letramento racial e para a formação de sujeitos antirracistas. Para mim ela foi extremamente significativa. Assim, procurei ler o livro extraindo dele o máximo de reflexões sobre as relações étnico-raciais nele contidas, que são muitas.

A Constituição Federal de 1988, em seu art. 3º, IV, dispõe que dentre os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, está o de “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.” (Brasil, 1988). No art. 4º, VIII, ao tratar dos princípios que regem as relações internacionais, elenca “o repúdio ao terrorismo e ao racismo.” (Brasil, 1988). Já no art. 5º, XLII, determina que “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei.” (Brasil, 1988).

Visando regulamentar o texto constitucional, foi criada a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989 (Brasil, 1989), que há mais de 30 anos tipificou o crime de racismo, o qual é dirigido a um grupo, a uma coletividade, diferentemente da injúria racial, que

afeta a subjetividade de um só indivíduo.

Em um avanço mais do que necessário no combate à discriminação racial no país, logo no início de seu terceiro mandato, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº 14.532, publicada no Diário Oficial da União em 12 de janeiro de 2023 (Brasil, 2023), equiparando a injúria racial ao racismo, entendimento que já havia sido firmado pelo plenário do Superior Tribunal Federal – STF, em outubro de 2021. Muitas/os racistas que se valiam dessa diferença entre os conceitos para serem enquadrados no crime com penas mais brandas e pagamento de fiança – no caso a injúria racial –, agora terão que responder por crime inafiançável e imprescritível.

Mesmo com esse aporte constitucional e legal, casos de injúria racial e de racismo seguem sendo praticados cotidianamente no Brasil, até porque a legislação punitiva é apenas uma das formas de combate. Quase que diariamente nos deparamos com notícias de violências sofridas principalmente por negras/os em função deste racismo sistêmico¹ impregnado em nossa sociedade.

Não obstante, nas últimas décadas temos acompanhado o recrudescimento do neonazismo como fenômeno mundial e o crescimento exponencial de células neonazistas no Brasil, especialmente na região sul do país. Muitas/os integrantes desses grupos usam as redes sociais para proferir ofensas racistas a negras/os e aos indígenas.

E como enfrentar a cultura da violência racial, de forma a construir novas relações étnico-raciais no Brasil? Acredito que a forma mais efetiva, a médio e longo prazo, é por meio da educação: de uma educação decolonial², libertadora³ e antirracista⁴.

¹ O que o termo racismo sistêmico significa? Vou ser direto: em minha opinião, racismo sistêmico é um pleonismo. Eu considero, com o suporte de uma extensa literatura, que racismo é sempre sistêmico. Racismo é um processo, não apenas um ato ou um conjunto de atos. Racismo é o processo em que se reproduzem condições sociais que atribuem vantagens e desvantagens para pessoas pertencentes a grupos racializados. Vantagens econômicas e políticas dependem de sua identidade racial. (Almeida, 2022).

² Decolonialidade ou descolonialidade é o reverso de colonialidade e seu horizonte de ação aponta para o desmonte da estrutura da colonialidade do poder, do eurocentrismo e da obediência epistêmica e política do projeto civilizador moderno. (Holanda, 2022, p. 56).

³ A pedagogia de [Paulo] Freire revela a ideia do *aprender fazendo*, do trabalho cooperativo, da relação entre teoria e prática, do método de iniciar o trabalho educativo pela fala (linguagem) dos alunos. Por uma ótica libertadora, a educação deve ligar-se à mudança estrutural da sociedade opressiva, embora ela não alcance esse objetivo de modo imediato e, muito menos, sozinha. (Camargo, 2022, p. 137).

⁴ “Consciente de que o racismo é parte da estrutura social e, por isso, não necessita de intenção para se manifestar, por mais que calar-se diante do racismo não faça do indivíduo moral e/ou juridicamente culpado ou responsável, certamente o silêncio o torna ético e politicamente responsável pela manutenção do racismo. A mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias ou com o repúdio

É dentro desse contexto que o presente Trabalho de Conclusão de Curso foi pensado. É um TCC que objetiva ser um experimento, no campo das ideias, de como usar a Literatura no Ensino de História pelo viés da História Social a partir de uma pedagogia decolonial⁵, visando fortalecer o antirracismo em uma turma do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública, por entender que este segmento educacional não só pode conter os agentes de violência racial falados anteriormente como possuir jovens em situação de vulnerabilidade em razão da cor da pele.

A escolha pela Literatura como fonte histórica⁶ para tratar de questões étnico-raciais no Ensino de História deu-se por entender que obras literárias são um importante instrumento para provocar reflexões nas/nos estudantes acerca da sociedade em que elas/eles vivem e sobre seu papel nessa sociedade.

Não se deve esquecer também da importância da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (Brasil, 2003), que inclui “[...] no currículo oficial da Rede de ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’”, e da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008 (Brasil, 2008), que inclui “[...] no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena’.” Outro instrumento é a “Base Nacional Comum Curricular – BNCC”, que, ao tratar das “Competências específicas de ciências humanas e sociais aplicadas para o ensino médio” dispõe que a Competência 5 é “Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.” (Brasil, 2018, p. 570). Dentro da Competência 5, destaco as Habilidades “(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações

moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas. (Almeida, 2019, p. 34).

⁵ Uma pedagogia decolonial não é uma técnica para instruir ou orientar a aprendizagem ou melhorar a forma de ensinar, mas é uma interpelação para o desprendimento em relação aos valores, conteúdos e pedagogias fundadas nos valores da civilização moderna. É uma interpelação a uma abertura os saberes outros que foram invisibilizados, subalternizados, inferiorizados hierarquicamente em relação aos saberes científicos modernos. Trata-se de uma abertura para desaprender/aprender/reaprender outros saberes que coexistem à margem do saber sistêmico da modernidade colonial racista, capitalista, machista, branca e cristã. (Holanda, 2022, p. 58).

⁶ O texto literário pode ser tomado como fonte de estudo da História, mesmo constituindo um tipo especial de fonte, na qual a dimensão artística, no caso literária, não pode ser deixada de lado. Entende-se que a literatura constitui uma espécie de consciência social do contexto no qual se origina e com o qual mantém intensas e complexas ligações, que serão únicas em cada obra e constituirão a feição particular de todas elas. É exatamente por dar forma a questões que provêm da conjuntura maior na qual se insere que a obra literária hoje tem uma ligação direta com a História. (Martino, 2018, p. 74).

que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais” e “(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, debatendo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.” (2018, p. 577).

Porém a BNCC usa a palavra “preconceito” de forma genérica, sem mencionar as relações étnico-raciais, razão pela qual reporto-me às “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (Brasil, 2004), pois as DCNS complementam a Lei nº 10.639/2003 e propõem como desenvolver essa temática na educação básica com enfoque no trabalho de reparações, reconhecimento e valorização histórica das populações negras, mediante a Educação para as Relações Étnico-Raciais - ERER. O documento é direcionado a todos os envolvidos com a educação – gestores dos sistemas e instituições de ensino, professoras/res, famílias, estudantes e cidadãos interessados. Seu propósito é oferecer orientações para o diálogo entre esses grupos e as escolas sobre temas como as relações étnico-raciais, a valorização da história e cultura afro-brasileira, a diversidade do povo brasileiro e o direito de todos a uma educação de qualidade, entendida não apenas como acesso ao estudo, mas também como formação para o exercício da cidadania e a construção de uma sociedade mais justa e democrática (Brasil, 2004, p.10).

Como trabalhos anteriores sobre o tema, cito a dissertação de Mestrado de Mariana Jucá de Mello Cardozo, defendida em 2021 no PROFHISTÓRIA da UFSC intitulada *O caminho de casa: ensinar história com a literatura e educar-se nas relações étnico-raciais* que, embora não tenha ido pelo caminho da História Social, possibilita interlocuções com este trabalho no que diz respeito ao uso de uma obra literária para o Ensino de História sob a perspectiva das relações étnico-raciais. Tanto que o problema de pesquisa dela é “[...] como promover uma educação para as relações étnico-raciais – uma educação antirracista – nas aulas de História, em diálogo com a Literatura?” (2021, p.8), que vem ao encontro do que busco no meu trabalho, que é o uso da Literatura nas aulas de História como um instrumento para formar pessoas antirracistas. E também a dissertação de Mestrado de Havilla Cristina Costa da Silva, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, de 2025, intitulada *Negritude e consciência de si em O beijo na parede (2013) e O avesso da pele (2020)*,

de Jeferson Tenório, que, embora seja da área de Letras, trata da importância de autores como Jeferson Tenório resistirem “[...] ao apagamento cultural da escrita e história negra, registrando, por meio das personagens, vozes que foram silenciadas pela história e pela literatura.” (2025, p.83-84).

Na estruturação do trabalho, optei por trabalhar com os conceitos atinentes à literatura como perspectiva das relações étnico-raciais no primeiro capítulo, e com a vida e obra do autor no segundo e a análise, mediante pesquisa documental, das relações étnico-raciais contidas em *O avesso da pele*, fazendo, por fim, uma reflexão de como trazer a obra para o Ensino de História.

O primeiro capítulo tratará da ampliação do conceito de fonte histórica a partir da Escola dos Annales, incorporando a Literatura como documento capaz de oferecer perspectivas sociais e modos de vida que não aparecem necessariamente em registros oficiais. O texto também abordará, sob a perspectiva da História Social de Chalhoub (1988; 2003), que a Literatura não deve ser vista como simples espelho da realidade, mas como forma de mediação: ao mesmo tempo em que é produto das relações sociais, também intervém nelas. Por transformar a realidade em forma literária, oferece ao historiador conhecimentos que outras fontes não fornecem. Em seguida, o texto explica a perspectiva da decolonialidade, de que as desigualdades atuais têm origem no passado colonial, pois a colonialidade ainda orienta relações de dominação. Assim, o racismo não se limita a atitudes individuais, mas funciona como um elemento estrutural que organiza o poder e determina quem é incluído ou excluído como plenamente humano na sociedade e também relaciona a pedagogia decolonial à educação libertadora de Paulo Freire, destacando que ambas buscam a superação das opressões por meio da conscientização crítica das/os oprimidas/os. Serão ainda explanados alguns conceitos atinentes às relações étnico-raciais e, por fim, a educação antirracista, destacando que pessoas brancas também têm responsabilidade e lugar de fala na luta contra o racismo, conforme defendem Ribeiro (2019) e Pinheiro (2023). Ambas as autoras afirmam que professores brancos não apenas podem, mas devem abordar questões étnico-raciais em sala de aula, questionando a ausência de pessoas negras em espaços de poder e adotando ações que promovam equidade. As práticas antirracistas envolvem denunciar o racismo e atuar para transformá-lo.

No segundo capítulo realizo a análise da trajetória do autor e falo da importância do uso da obra em sala de aula, independentemente dos percalços que o

autor teve que enfrentar com a proibição da obra em alguns estados da Federação e, em seguida, analiso minuciosamente as relações étnico-raciais abordadas na obra, tal qual a divisão proposta no livro, ou seja, “A pele”, “O avesso”, “De volta a São Petersburgo” e “A barca”. Também faço uma reflexão de como a obra pode ser abordada no Ensino de História, para uma turma do terceiro ano do Ensino Médio de escola pública. Para tanto, imaginei o início com a projeção pela/o professora/professor e de uma leitura conjunta de um excerto do livro *De onde eles vêm*, também de Jeferson Tenório, objetivando abrir a discussão sobre Literatura como fonte histórica. Dali seguirá para um debate orientado sobre o livro *O avesso da pele*, com a leitura prévia de todos, quando haverá uma rodada de impressões e a sugestão de questões que foram refletidas a partir da leitura do livro, de forma que as/os estudantes se envolvam com as narrativas e estabeleçam conexões com a obra *O avesso da pele*, ressignificando suas próprias experiências envolvendo o racismo estrutural da sociedade brasileira, com o intuito de formar pessoas antirracistas.

Assim sendo, acredito que este Trabalho de Conclusão de Curso poderá colaborar com os estudos existentes sobre Literatura e Ensino de História a partir de uma perspectiva decolonial, bem como na construção de uma prática antirracista e libertadora no Ensino de História.

2. A LITERATURA COMO PERSPECTIVA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

2.1. Literatura como fonte histórica

Acerca do uso da Literatura como fonte histórica, é consenso que a partir da Escola dos *Annales* ampliou-se o conceito de fonte histórica, englobando aí a Literatura, que passou a ser vista como documento histórico:

A literatura surge enquanto documento histórico, trazendo panoramas e perspectivas dos agentes sociais em seu processo de vida. Por causa disso, a literatura passa a ser compreendida e aceita como fonte histórica com aporte a análise e crítica de fatos históricos. Colocando novas perspectivas e observações a respeito da realidade social que não implica necessariamente na análise de documentos oficiais. (Carmo; Oliveira, 2020, p. 158).

De acordo com Bacellar (2010, p.63), ao iniciar uma pesquisa documental, é preciso conhecer sob quais condições o documento foi redigido, com que propósito e por quem, além de entender o texto no contexto de sua época e o significado das palavras e das expressões usadas. Tal assertiva vai totalmente ao encontro do que menciona Candido (2007, p. 25), pensador da História Social da Literatura, que, ao analisar a Literatura pelo viés sistêmico, afirma que ela só pode ser compreendida como articulação de três dimensões, quais sejam, autor/a, obra e público:

[...] convém principiar distinguindo *manifestações* literárias, de *literatura* propriamente dita, considerada aqui um sistema de obras ligadas por denominadores comuns, que permitem reconhecer as notas dominantes duma fase. Estes denominadores são, além das características internas (línguas, temas, imagens), certos elementos de natureza social e psíquica, [...], que se manifestam historicamente e fazem da literatura aspecto orgânico da civilização. Entre eles se distinguem: a existência de um conjunto de produtores literários, [...]; um conjunto de receptores, [...]; um mecanismo transmissor [...]. O conjunto dos três elementos dá lugar a um tipo de comunicação inter-humana, a literatura, que aparece sob este ângulo como sistema simbólico, por meio das quais as veleidades mais profundas do indivíduo se transformam em elementos de contacto entre os homens, e de interpretação das diferentes esferas da realidade.

Segundo Candido, a Literatura não é apenas um conjunto de obras isoladas, mas um fenômeno social e simbólico, que traduz experiências individuais em formas de comunicação entre as pessoas e de interpretação da realidade.

Dessa forma, para melhor compreensão da relação tempo/espço em uma obra literária, a/o historiadora/or deve sempre procurar saber quando ela foi produzida, em que condições e quem lê a obra, ou seja, para que tipo de público ela é dirigida.

2.2 Interface entre História e Literatura pelo viés da História Social

No entanto, a Literatura não deve ser compreendida como mero espelho do mundo, pois reflexo é um procedimento meramente mecânico, imediato. Melhor seria empregar o conceito de mediação, ou seja, conceber a Literatura tanto como produto das relações sociais, mas também como interventora da sociedade.

A Literatura, de certa forma, é uma redução da realidade que foi transfigurada em forma literária. E aí é que está sua peculiaridade. O importante, para a/e/o historiadora/re/r, é ver como ocorreu esse processo, por isso a importância da fonte literária e o entendimento de que a Literatura pode dar a ela/ele um conhecimento sobre determinado período histórico que outras fontes, como uma reportagem em um jornal ou um artigo, por exemplo, não dão. (Pesavento, 2006, p. 51).

Cabe aqui, antes de finalizar esta reflexão, trazer à tona a opinião de dois historiadores, Sidney Chalhoub e Nicolau Sevcenko, sobre a relação entre História e Literatura. De acordo com o primeiro, que reflete sobre Literatura na perspectiva da História Social, ela é, para as/os historiadoras/res, testemunho histórico, algo material:

[...] a proposta é historicizar a obra literária – seja ela conto, crônica, poesia ou romance –, inseri-la no movimento da sociedade, investigar as suas redes de interlocução social, destrinchar não a sua suposta autonomia em relação à sociedade, mas sim a forma como constrói ou representa a sua relação com a realidade social – algo que faz mesmo ao negar fazê-lo (Chalhoub; Pereira, 1998, p. 7).

Ou seja, a literatura busca a realidade, interpreta e enuncia verdades sobre a sociedade, sem que para isso deva ser a transparência ou o espelho da “matéria” social que representa e sobre a qual interfere (Chalhoub, 2003, p. 92).

Chalhoub vê a Literatura como representante de seu tempo. Para ele não faz diferença a obra ser ficcional ou não, pois, independente de ser ficção ou não, ela vai falar de seu tempo.

Já para Sevcenko (1989, p. 29), vinculado à História Cultural, a Literatura não seria testemunho do seu tempo, conforme se depreende do seguinte trecho:

O estudo da literatura conduzido no interior de uma pesquisa historiográfica, todavia, preenche-se de significados muito peculiares. Se a literatura moderna é uma fronteira extrema do discurso e o prosaísmo dos desajustados, mais do que o testemunho da sociedade, ela deve trazer em si a revelação dos seus focos mais cadentes de tensão e a mágoa dos aflitos. Deve traduzir no seu âmago mais um anseio de mudança do que os mecanismos da permanência. Sendo um produto do desejo, seu compromisso é maior com a fantasia do que com a realidade. Preocupa-se com aquilo que poderia ou deveria ser a ordem das coisas, mais do que com o seu estado real.

A Literatura, para ele – que foi influenciado pelas concepções da virada linguística (*linguistic turn*) quando escreveu a obra *Literatura como missão* – não fala do mundo no qual ela está, mas do lugar onde deveria estar. Aborda a Literatura como missão histórica, algo espiritual.

Fonseca (2003, p. 165), ao falar sobre a proposta de Sevcenko para a Literatura, complementa:

[Para Sevcenko] a literatura é, antes de mais nada, um produto artístico, porém com raízes no social. Nesse sentido, a literatura pode falar ao historiador sobre a história que não ocorreu, sobre as possibilidades que não vingaram, sobre os planos que não se concretizaram. Para o autor, mais do que testemunho, ela revelará momentos de tensão. Assim, o historiador é atraído não pela realidade e sim pela possibilidade.

Meu entendimento é que a forma mais profícua de se estudar a Literatura como fonte histórica é com base na História Social, porquanto a cultura é parte do processo, e não o centro. Os fenômenos são tanto culturais, quanto econômicos, políticos e sociais, devendo ser entendidos como parte de um mesmo contexto.

A visão de Evaristo (2021, p. 36) sobre literatura no excerto abaixo, a meu ver, não se contrapõe à de Chalhoub; ao contrário, ratifica que a literatura deve ser vista pelo ângulo da História Social:

Sendo o discurso literário uma criação autônoma – uma vez que não é nem um discurso religioso, nem histórico, tampouco um discurso educacional ou outro qualquer –, justamente por sua autonomia, por não ter bordas demarcadas, definidas, a literatura pode dialogar, conter em si, confrontar todos os outros discursos. Pode confrontar a história oficial criando outra versão para um fato ocorrido. Pode inaugurar acontecimentos novos vividos somente no universo da ficção e, com isso, alimentar a dignidade de um povo. Nesse sentido, é perceptível a existência de um discurso literário, notadamente de autoria negra, que se estabelece em confronto com a história oficial no que diz respeito à saga dos africanos e seus descendentes no Brasil. O discurso literário pode contestar, inclusive, a própria literatura,

criando novos imaginários e edificando novas ficções em que a identidade negra é afirmada positivamente.

Para Evaristo, portanto, a Literatura, especialmente a de autoria negra, tem o poder de confrontar a história oficial, restaurar a memória dos povos africanos e seus descendentes, e afirmar positivamente a identidade negra, construindo novos imaginários. Inclui também o combate ao racismo estrutural.

2.3 Uso da fonte literária no Ensino de História

Já no que diz respeito ao uso da fonte literária no Ensino de História, segundo Ferreira (2021, p. 412), “[...] é importante que seu uso não se limite às informações de fundo, tampouco à indução do gosto pela leitura nos alunos – apesar de também serem aspectos relevantes.” A autora prossegue: “Pensamos, então, numa alternativa ao seu estudo para a História, de modo a não reduzir a criação literária às informações contextuais ou à mera ilustração de um período – um uso comum do texto literário na disciplina escolar.”

Ao tratar da relação entre a Literatura e o Ensino de História, Cardozo (2021, p. 25-26), explica:

A literatura é uma produção cultural baseada no uso estético da linguagem e possibilita ao ensino de História abordar diferentes temáticas atravessadas pelo campo da subjetividade dos personagens, de suas experiências e sentimentos. Assim, a leitura de uma obra literária e o exercício de análise dos personagens podem contribuir para a elaboração de narrativas históricas quando se problematizam espaços e sujeitos no seu contexto histórico.

Aqui ressalta-se o valor da Literatura como ferramenta pedagógica no Ensino de História.

Entendo que o diálogo entre o uso de fontes literárias e o Ensino de História não se trata apenas de mero uso da interdisciplinaridade – algo que se busca que a escola também faça –, mas que a Literatura seja tomada como fonte para reflexão de questões relevantes no Ensino de História, como as relações étnico-raciais.

De acordo com Correia (2012, p. 197):

O professor ao diversificar as fontes e dinamizar a prática de ensino, democratiza o acesso ao saber, possibilita o confronto e o debate de diferentes visões, estimula a incorporação e o estudo da complexidade da cultura e da experiência histórica.

O fragmento acima destaca o papel fundamental da/do professora/or como mediador do conhecimento. Ao utilizar a Literatura como fonte, a/o educadora/or amplia o acesso das/dos estudantes ao saber, tornando o aprendizado mais inclusivo e democrático.

Conforme Pereira e Seffner (2008, p. 114), deve-se partir do princípio de que a utilização de fontes no Ensino de História constitui uma estratégia eficaz e proveitosa para ensinar a disciplina a pessoas que não pretendem seguir a carreira de historiadores/as, mas para as quais o conhecimento histórico é fundamental para compreender o mundo em que vivem e, assim, contribuir para a construção de seus próprios projetos de vida.

Antes de concluir, importante também citar aqui dois fragmentos da Base Comum Curricular Nacional, que se aplicam ao Ensino Fundamental, mas que não podem ser deixadas de lado também no Ensino Médio: 1. “Para se pensar o ensino de História, é fundamental considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documento (escritos, iconográficos, materiais, imateriais) capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram. (Brasil, 2018, p. 398)”; 2. “O exercício da interpretação – de um texto, de um objeto, de uma obra literária, artística ou de um mito – é fundamental na formação do pensamento crítico.” (Brasil, 2018, p. 399).

Ou seja, o uso de obras literárias em sala de aula, por meio da análise reflexiva e do debate orientado, constitui-se em meio essencial para fomentar o pensamento crítico das/dos estudantes na área de História.

2.4 Decolonialidade e Educação Libertadora

Conforme já expresso na Introdução, este Trabalho de Conclusão de Curso buscará trabalhar as relações étnico-raciais sob a perspectiva de uma educação decolonial. Para compreendermos o que o conceito de decolonialidade abrange, é preciso primeiro assimilar do que se trata a colonialidade.

Embora a categoria colonialidade tenha sido cunhada por Aníbal Quijano, para Pinheiro et al (2022, p. 232), “[...] esse conceito já havia sido discutido por inúmeras/os pensadoras/os [sic] negras/os e terceiro-mundistas, porém com outras denominações, [...]”

Segundo Holanda (2022, p. 55), a colonialidade difere do colonialismo. Enquanto que a relação metrópole/colônia só foi rompida mediante lutas de independência, “[...] a dominação, a exploração e a subalternização continuam por meio da colonialidade. Esta nasceu com a modernidade e é parte constituinte dela. Não existe colonialidade sem modernidade e não existe modernidade sem colonialidade.”

O autor prossegue, sintetizando o conceito de colonialidade (Holanda, 2022, p. 56): “Em síntese, colonialidade diz respeito à violência epistêmica exercida pela modernidade sobre as outras formas de produzir conhecimentos, práticas, instituições, organizações, imagens, símbolos e modos de significação.”

Sendo a decolonialidade o reverso de colonialidade, ser decolonial é posicionar-se contra a corrente (Holanda, 2022, p. 65), ou seja:

[...] contribuir para a construção de uma rede plural de resistência e formas de luta contra o projeto de modernidade e seus sistemas econômicos, seus modos de dominação e exploração; em outras palavras: contra a colonialidade do poder, da [sic] saber e do ser.

Posicionar-se contra a corrente significa uma desobediência epistêmica ao eurocentrismo e ao imperialismo; significa se colocar de forma imediata contra as condições de precariedade impostas à maioria dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo e da cidade, das populações negras e indígenas; significa se colocar contra as condições insuportáveis em que vivem os sem-teto e as pessoas em situação de rua, a comunidade LGBTQIA+, bem como opor-se ao racismo estrutural que opera para distinguir quem pode ser ou não humano; significa se colocar em defesa da natureza e contra o consumismo e o extrativismo; significa lutar contra a necropolítica e o necropoder que produzem mundos de mortes; significa lutar contra a colonialidade.

Com relação à educação, decolonizar as escolas implica desprender-se dos ensinamentos fundamentados no eurocentrismo, já que estão intrinsecamente ligados à colonialidade do saber. Decolonizar as escolas é também trazer as relações étnico-raciais para a centro do debate, tendo em vista que

A colonialidade guia a construção das relações de dominação ao longo do tempo nas diversas esferas da vida social, tendo o racismo como o princípio organizador de todas as configurações sociais e relações de dominação da modernidade, como afirma Maldonado Torres (2019), pois a raça é a centralidade do poder. (Pinheiro et al, 2022, p. 232).

Ao afirmar que a colonialidade guia as relações de dominação, demonstra-se que as desigualdades contemporâneas têm raízes profundas no passado colonial, perpetuando-se em diferentes esferas da vida social, como o trabalho, a educação e

o acesso aos direitos. O racismo, portanto, não é apenas uma questão de preconceito individual, mas um princípio organizador das estruturas de poder que define quem é reconhecido como plenamente humano e quem é sistematicamente excluído.

Entendo que, alinhada à pedagogia decolonial, está a educação libertadora de Paulo Freire, na medida em que esta consiste em uma prática que contrapõe oprimidas/es/os a suas/seus opressoras/es:

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor do que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. (Freire, 2022, p. 42-43).

A libertação, no pensamento freiriano, passa pela tomada da conscientização das/os oprimidas/os, que só será efetiva se houver uma educação problematizadora – ativa e colaborativa –, em contraposição à chamada educação bancária, esta passiva e donativa.

Se a ideia é pensar o Ensino de História para uma turma do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública, tal possibilidade tem a ver com o perfil encontrado naquela instituição: os oprimidos, sob a ótica de Paulo Freire, sendo boa parte constituído de negras/os e indígenas, vítimas da colonialidade.

Cabe aqui também citar Mota Neto (2018, p. 4), para quem na obra de Paulo Freire [...] encontramos conceitos, ideias, concepções e propostas metodológicas que nos permitem articular o referencial da educação popular com o da decolonialidade, [...]” Prossegue o autor, falando também do sociólogo latino-americano Fals Borda:

Entendemos que a construção de uma pedagogia decolonial requer a transgressão da ciência moderna e uma busca de outras coordenadas epistemológicas. Assim como Freire (1978) falou em “descolonizar as mentes” e em “reafricanizar as mentalidades”, defendemos que uma pedagogia decolonial, em nosso continente, deve “latino-americanizar as mentalidades” e nisto Freire e Fals contribuíram significativamente. (Mota Neto, 2018, p. 11).

No tocante à metodologia utilizada para estudar a obra *O avesso da pele*, conforme já mencionado, será utilizada a pesquisa documental, a fim de problematizar as contradições que se expressam na sociedade brasileira também na dimensão racial, já que o racismo, longe de ser um problema apenas moral ou individual,

constitui-se como elemento estrutural que legitima desigualdades econômicas, sociais e políticas. (Almeida, 2019, p. 34).

2.5 As relações étnico-raciais em perspectiva antirracista

Já para tratar das relações étnico-raciais, além da relação já feita com a decolonialidade e com a educação libertadora, proponho trabalhar com os conceitos de raça, de racismo, de racismo estrutural, de negritude e de branquitude.

Importante iniciar conceituando o termo raça, conforme o teórico Silvio Almeida (2019, p. 21-22), a quem também vou recorrer para tratar dos conceitos de racismo e racismo estrutural:

[...] a raça opera a partir de dois registros básicos que se entrecruzam e complementam:

1. como característica biológica, em que a identidade racial será atribuída por algum traço físico, como a cor da pele, por exemplo;
2. como característica étnico-cultural, em que a identidade será associada à origem geográfica, à religião, à língua ou outros costumes, “a uma certa forma de existir”.

Raça é um conceito que surgiu dentro do contexto da modernidade, em meados do século XVI, mas foi o neocolonialismo que promoveu “o [...] discurso da inferioridade racial dos povos colonizados que, segundo seus formuladores, estariam fadados à desorganização política e ao subdesenvolvimento.” (Almeida, 2019, p. 21), mas que nos dias atuais tem um sentido político de afirmação da presença de pessoas racializadas.

Assim sendo, uma vez entendido o conceito de raça, pode-se passar ao de racismo:

[...] 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 pertençam. (Almeida, 2019, p. 22).

Para o autor, o racismo brasileiro não pode ser tratado como meramente individualista ou institucional – porque ele não pode ser superado apenas com leis criminais ou medidas institucionais tais como cotas raciais –, mas estrutural, pois faz parte da estrutura social:

Em resumo: o racismo é uma 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. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. [...]

A viabilidade da reprodução sistêmica de práticas racistas está na organização política, econômica e jurídica da sociedade. O racismo se expressa concretamente como desigualdade política, econômica e jurídica. Porém o uso do termo “estrutura” não significa dizer que o racismo seja uma condição incontornável e que ações e políticas institucionais antirracistas sejam inúteis; ou, ainda, que indivíduos que cometam atos discriminatórios, não devam ser pessoalmente responsabilizados. Dizer isso seria negar os aspectos social, histórico e político do racismo. O que queremos enfatizar do ponto de vista teórico é que o racismo, como processo histórico e político, cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática. (Almeida, 2019, p. 32-33).

Nesse caso, a superação do racismo estrutural envolveria mudanças na própria estrutura da sociedade e, como já mencionado na Introdução, entendo que a adoção de práticas antirracistas no Ensino de História seriam um caminho de se promover tais mudanças.

Sobre a negritude, Fanon (2020, p. 130), ao falar sobre sua afirmação, diz que “Já que era impossível que eu me desprendesse de um *complexo inato*, decidi me afirmar como NEGRO [*Noir*]. Já que o outro hesitava em me reconhecer, só restava uma solução: fazer com que me conhecessem.”

Ribeiro (2019, p. 28-29) em seu *Pequeno manual antirracista*, possui um capítulo intitulado “Enxergue a negritude” e cita exemplos, no campo das artes, de “[...] experiências notáveis realizadas pela população negra no Brasil”, como o

[...] Teatro Experimental do Negro (TEM), criado por Abdias do Nascimento em 1944, [...] e a [...] “série Cadernos Negros, criada em 1978, [...] responsável por publicar contos e poemas de escritores e escritoras negros, tornando-se um marco para a produção literária negra.

Arelado aos conceitos anteriormente vistos está o de branquitude, trabalhada por Bento (2022, p. 18):

As instituições públicas, privadas e da sociedade civil definem, regulamentam, e transmitem um modo de funcionamento que torna homogêneo e uniforme não só processos, ferramentas, sistemas de valores, mas também o perfil de seus empregados e lideranças, majoritariamente masculino e branco. Essa transmissão atravessa gerações e altera pouco a hierarquia das relações de dominação ali incrustadas. Esse fenômeno tem um nome, branquitude, e sua perpetuação no tempo se deve a um pacto de

cumplicidade não verbalizado entre pessoas brancas, que visa manter seus privilégios.

Aliás, “[...] foi no bojo do processo de colonização que se constituiu a branquitude. Os europeus, brancos, foram criando uma identidade comum que usou os africanos, negros, como principal contraste.” (Bento, 2022, p. 28-29). Ou seja, decolonizar é também fazer frente ao pacto narcísico da branquitude, conceito formulado por Cida Bento como forma de os brancos resguardarem em relativo segredo os terríveis atos de seus ancestrais e preservarem seus privilégios até os dias atuais.

Bento também cita Lia Vainer Schucman, que tem contribuído muito para “[...] a ampliação e o entendimento do tema da branquitude, na perspectiva da psicologia social”. (Bento, 2022, p. 65). Assim se manifesta:

Lia discute a “invisibilidade branca”, que aparece entrelaçada à maneira como esse grupo racial enxerga a si. O estudo enfoca como as pessoas brancas se percebem como “universais”, “o padrão”, ou seja, pessoas brancas se vendo como referência de humanidade. (Bento, 2022, p. 65).

Essa citação nos leva a refletir sobre um dos mecanismos mais sutis e poderosos da manutenção do racismo: a invisibilidade da branquitude. Quando a autora aponta que as pessoas brancas se percebem como “universais” ou como “o padrão”, ela denuncia a forma como a branquitude se coloca no centro da experiência humana, definindo o que é considerado normal, belo, civilizado e verdadeiro.

2.6 Educação antirracista

Para começar a falar da prática de uma educação antirracista, importante citar Ribeiro (2019, p. 31), a qual afirma que pessoas brancas, como é meu caso, também podem se engajar na luta antirracista, já que “[...] todo mundo tem lugar de fala, pois todos falamos a partir de um lugar social. Portanto, é muito importante discutir a branquitude.” Ela prossegue:

Pessoas brancas não costumam pensar sobre o que significa pertencer a esse grupo, pois o debate racial é sempre focado na negritude. A ausência ou a baixa incidência de pessoas negras em espaços de poder não costuma causar incômodo ou surpresa em pessoas brancas. Para desnaturalizar isso, todos devem questionar a ausência de pessoas negras em posições de gerência, autores negros em antologias, pensadores negros na bibliografia

de cursos universitários, protagonistas negros no audiovisual. E, para além disso, é preciso pensar em ações que mudem essa realidade. (Ribeiro, 2019, p. 31-32).

Desnaturalizar esse quadro exige questionamento ativo e ação concreta. Não basta perceber a ausência — é preciso agir para transformá-la. Isso envolve rever práticas institucionais, abrir espaços para a representatividade negra e reconhecer o valor intelectual, artístico e político das vozes negras.

Trouxe a opinião de algumas autoras para refletir sobre a prática de uma educação antirracista em ambiente escolar.

Pinheiro (2023, p. 33) faz a seguinte indagação: “Eu, professor branco, posso ser antirracista?” Respondendo ao questionamento, a autora diz que

Você, professor, professora branco/a, não só pode como deve abordar as questões étnico-raciais na sala de aula. Você tem o seu lugar de fala, e é um lugar precioso, considerando que está em uma condição de respeito e admiração diante da estudiantada. Não dá para perder a oportunidade de falar sobre equidade racial por ser branco/a e, por isso, por esse lugar de sujeito universal, não se sentir racializados e não se sentir inserido na pauta (Pinheiro, 2023, p.63-64).

De acordo com ela, “[...] práticas antirracistas [são] aquelas voltadas para a denúncia do racismo no sentido maior de sua reversão/destruição.” (Pinheiro, 2023, p. 89). É o que pretendo semear com este Trabalho de Conclusão de Curso, com a problematização das relações étnico-raciais contidas na obra *O avesso da pele*, de Jeferson Tenório.

E o que é ser uma/um educadora/or antirracista?

O educador, a educadora antirracista é, acima de tudo, uma pessoa consciente de si dentro dos sistemas de opressão que estruturam a nossa sociedade. Ele/ela é aquele sujeito que, em uma sociedade estruturalmente racista, compreende que não há como fugir psicologicamente desse mal social se não destruímos o racismo em suas bases (Pinheiro, 2023, p. 145).

Ou seja, a escola pode ser sim um espaço de combate efetivo ao racismo estrutural enraizado na sociedade brasileira. Nesse sentido, Cardozo (2021, p. 10) considera:

A escola é um espaço de sociabilidades e, portanto, a educação das relações étnico-raciais envolve a compreensão de que é na relação e na convivência que nos educamos, nos transformamos e temos a possibilidade de superar

as injustiças raciais e históricas, para que se tenha uma sociedade mais equitativa.

Cavalleiro (2001, p. 141) percebe o “[...] professor como um forte aliado para formar cidadãos livres de sentimentos de racismo.” Para a autora, “A educação anti-racista [sic] é pensada como um recurso para melhorar a qualidade do ensino e preparar todos os alunos e alunas para a prática da cidadania.” (Cavalleiro, 2001, p. 149). Prossegue:

Na educação anti-racista [sic], o reconhecimento positivo da diversidade racial, bem como a preocupação com as desigualdades na sociedade brasileira, necessariamente impele professores e professoras a escolher material didático e de apoio que contemple a diversidade racial da sociedade. Isso estimula a busca de material pedagógico alternativo que auxilie a explicitação e a reflexão sobre a questão racial. Assim, é apresentado aos alunos material sobre a variedade dos grupos raciais com a utilização de cartazes, livros, revistas, desenhos, filmes, músicas fotos etc. (Cavalleiro, 2001, p. 157).

A escolha do romance *O avesso da pele*, que aborda condutas racistas com o desfecho em morte, não se deu ao acaso. O que pretendo com a discussão das relações étnico-raciais na obra é justamente oferecer elementos para que, mediante uma pedagogia decolonial e uma educação libertadora, educadoras/es de História possam usar essa literatura como fonte para práticas antirracistas no Ensino de História.

3 AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA OBRA *O AVESSO DA PELE*: REFLEXÕES

3. 1 A trajetória de Jeferson Tenório

Na esteira do que foi dito sobre a compreensão da fonte literária levando-se em consideração a articulação entre autor/a, obra e público, julgo importante, antes de adentrar na análise propriamente dita do romance *O avesso da pele*, que sejam tecidas algumas considerações sobre seu autor, Jeferson Tenório, bem como a sobre a importância do uso da obra em sala de aula.

Jeferson de Souza Tenório, conhecido como Jeferson Tenório, nasceu a 8 de março de 1977, na cidade do Rio de Janeiro/RJ e radicou-se em Porto Alegre/RS no início da década de 1990, aos 12 anos.

Negro, sobre sua experiência em morar em uma cidade com maioria da população branca, “[...] Chegou a dizer em entrevista que a mudança para Porto Alegre ocasionou percepções e vivências diferentes do racismo, conhecendo lá a violência das abordagens policiais [...]” (Waack, [s.d.]), que é uma situação abordada em *O avesso da pele*.

Em entrevista à Revista *filch SARTEL-USP* ([s.d.]), quando questionado sobre o racismo e as abordagens policiais que sofreu em Porto Alegre, Jeferson Tenório assim respondeu:

Eu acho que o racismo tem em todo lugar, não é? No Brasil, é impossível você ser uma pessoa negra e não sofrer racismo, seja em onde for. O que acontece aqui em Porto Alegre é que há uma homogeneidade da população, que é de maioria branca; a população negra aqui é minoria, principalmente se você for para o interior do estado – você vai encontrar algumas comunidades negras, mas elas estão afastadas das comunidades brancas. Em Porto Alegre você já tem 40% da população negra, mas ainda assim a maioria é de pessoas brancas. E, dependendo do bairro aonde você vai, você vai encontrar só pessoas brancas. Isso se modifica um pouco quando você vai para uma cidade como São Paulo, por exemplo, em que você tem uma sensação de diversidade. [...] Então o diferente aí não é tão impactante quanto o diferente aqui. Me parece que esse é um dos fatores que levam a um racismo diferente aqui no Rio Grande do Sul, porque ele é um racismo pessoal, cotidiano, é um racismo que cerceia a sua liberdade em certos espaços – tanto que as abordagens que eu recebi, a grande maioria delas, foram feitas em bairros nobres, e isso diz muita coisa do pensamento racista que a gente tem no Rio Grande do Sul. De quem é que pode e quem é que não pode estar ali. É sempre um questionamento, do que essa pessoa está fazendo ali.

Ou seja, embora haja racismo em todo o país, em Porto Alegre ele se manifesta de forma mais contundente, mais agressiva, devido à maioria da população ser branca.

A formação acadêmica de Jeferson Tenório deu-se em Letras Português, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, onde também defendeu a dissertação de mestrado intitulada *Quando é ser africano: Em busca do outro pé e outros nilismos na obra de Mia Couto*, em 2013. ([s.d.]). No portal Literafro (2025), encontrei mais informações sobre a dissertação:

O trabalho, centrado numa perspectiva pós-colonial, toma como objeto *O outro pé da sereia*, do autor moçambicano, para efetuar a desconstrução dos arquétipos enraizados no imaginário ocidental sobre África e seus povos.

Sua tese de doutorado, defendida em fevereiro de 2022, na área de Teoria da Literatura na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC/RS, intitulada *A autópsia de um imaginário em ruínas: a memória nas narrativas de regresso em 4 autores portugueses*, “[...] toma como questões centrais: colonialismo, pós-colonialismo, identidade e diáspora africana na pós-modernidade.” (2025).

Em entrevista à revista Gama, em 31 de outubro de 2022, o autor afirmou que sem cotas na universidade ele não teria a carreira que tem:

O escritor Jeferson Tenório divide a sua vida entre antes e depois da implantação do sistema de cotas raciais no país. Em 2007, antes da aprovação da Lei de Cotas de 2012, participou dos movimentos para pressionar a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) a adotar a política. Em 2010, se tornou **o primeiro aluno cotista negro a se formar na instituição**. (grifo da revista) (Gama, 2022).

Profissionalmente, ele tornou-se professor de Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Básico e, em 2013, romancista, com o livro *O beijo na parede*, pela Editora Sulina. Foi vencedor do troféu “Livro do Ano” em 2014, pela AGES (Associação Gaúcha de Escritores):

A narrativa chama a atenção pela forma com que arrebatava a atenção do leitor, fazendo-o percorrer os cenários da carência material e afetiva que marcam o cotidiano dos desvalidos alojados na metrópole contemporânea. E já de início destaca a precariedade decorrente da pobreza e do abandono, com destaque para a fragilidade da vida perante o racismo cotidiano, tudo isto narrado em primeira pessoa por João – o protagonista de onze anos. (Literafro: o portal da literatura afro-brasileira, 2025).

Beijo na Parede é mais do que uma história sobre pobreza: é uma crítica contundente às estruturas de exclusão e ao racismo que atravessam o cotidiano brasileiro. Jeferson Tenório convida o leitor a enxergar o país a partir de um ponto de vista frequentemente ignorado, o da periferia, o da juventude negra, o da resistência silenciosa. Silva (2025, p. 83) faz uma análise sobre autor e esta obra:

Ademais, a ficção aqui discutida não apenas aponta fatores de marginalização, mas também é escrita por um autor marginalizado: um homem preto, professor, que, mesmo sendo premiado nacionalmente, foi diversas vezes alvo de violência racial. Por isso, a escrita de autores marginalizados como Jeferson Tenório constitui uma ferramenta de resistência cultural e histórica, que resgata histórias e reflete sobre a exclusão social. Consequentemente, essas obras ficcionais fomentam debates e conscientização na contemporaneidade, influenciando discussões públicas e fortalecendo percepções de transformações no comportamento humano.

Depois de *Beijo na parede*, publicou pela Companhia das Letras *Estela sem Deus* (2018), *O avesso da pele* (2020) – analisado neste trabalho – e *De onde eles vêm* (2024).

Primeiro livro que li do autor, *Estela sem Deus* narra, em primeira pessoa, a trajetória e as mazelas pelas quais uma mulher negra está fadada a passar neste país tão racista.

Estela é uma adolescente negra que mora com a mãe e o irmão em Porto Alegre. Vítima da pobreza e da violência, é enviada, juntamente com o irmão, ao Rio de Janeiro para morar com a madrinha, uma pessoa extremamente religiosa. Enquanto o irmão se encontra nos dogmas da religião, Estela, que sonha em ser filósofa, os questiona, enfrentando conflitos entre a rigidez religiosa e seu desejo por liberdade e identidade.

Em *O avesso da pele* – cujas relações étnico-raciais apresentadas no livro serão analisadas na íntegra – o tema é o racismo em Porto Alegre, que acaba por tirar a vida do personagem principal, Henrique. O livro foi vencedor do prêmio Jabuti na categoria Romance Literário em 2021.

Pedro, seu filho, assume a narrativa, que busca reconstruir a trajetória do seu pai, professor de Língua Portuguesa o qual, ao longo da vida, foi várias vezes abordado pela polícia pelo simples fato de ser negro, até culminar, na última delas, em um assassinato a sangue frio.

É um livro muito impactante e por isso foi escolhido para refletir sobre o Ensino de História. Ele nos ajuda a refletir sobre o racismo estrutural que atravessa todos os

cantos do país e que em Porto Alegre não haveria de ser diferente. Também desconstrói o velho mito que no sul do país só são encontrados loiros de olhos azuis.

O texto de *O avesso da pele*, dada sua importância, já foi adaptado para o teatro e estreou em São Paulo em 2023, montado pelo Coletivo Ocutá, sob a direção de Beatriz Barros (Paiva, 2024) e também será roteirizado para o cinema (Kober, 2024).

Já *De onde eles vêm*, seu mais recente romance, é uma narrativa sobre o ingresso dos primeiros cotistas nas universidades brasileiras. A história se passa em Porto Alegre, na metade dos anos 2000.

Joaquim, o personagem principal, entrou na universidade aos 24 anos, sonhando em ser poeta e escritor. Com a mãe morta e o pai sumido no mundo, coube a ele e a uma tia os cuidados com a avó demente.

Ser cotista era – como é até hoje, só que menos – visto com muito preconceito. Era como se os cotistas tivessem um déficit na formação que não pudesse nunca ser superado. Mas cabe aqui indagar sobre a rede de apoio que um cotista precisa ter em casa e na universidade para não desistir, o que acabou acontecendo com Joaquim, que tempos depois foi laureado em Portugal por um conto enviado àquele país. Foi para Portugal com todas as despesas pagas e voltou a sonhar com a universidade, que já tinha um movimento de estudantes cotistas que se organizou para conseguir auxílio-refeição, passes escolares e material de escritório.

Segundo Tenório (Gama, 2022), “Arrisco dizer que a política de cotas não mudou só a cara da universidade, mas da sociedade brasileira”. Prossegue o autor:

Hoje também temos circulando na sociedade uma gramática antirracista. Nós conseguimos popularizar conceitos como privilégio branco, lugar de fala, uma cultura antirracista. **A sociedade está muito mais atenta aos casos de racismo que infelizmente ainda acontecem.** Isso também acaba se refletindo no conhecimento que é produzido pela academia. Não à toa hoje temos na literatura nomes como Conceição Evaristo, Itamar Vieira Júnior, Ana Maria Gonçalves, escritores negros que acabam sendo estudados na universidade e, portanto, ganham essa validação que chega na sociedade também. (2022, grifo da revista).

Sendo realidade e ficção tão próximas, ousou arriscar que o que o autor fez no livro *O avesso da pele* quanto às abordagens policiais e no *De onde eles vêm*, foi escrevivência, conceito cunhado por Conceição Evaristo, que mistura escrita e vivência para expressar uma forma de produção literária marcada pelas experiências subjetivas.

É uma escrita subjetiva, sim, mas não individualizante – aponta para uma memória coletiva, um processo coletivo. É uma autoria que se mescla o tempo todo à escrita; o autor é simultaneamente criador e criação. O espelho da escrevivência reflete o rosto de quem escreve, mas vai além: reconstrói o retrato de um povo. (Santos, 2024, p. 189).

A escrevivência é, portanto, uma forma de registrar e resistir às histórias historicamente silenciadas.

Atualmente, Jeferson Tenório vive entre Porto Alegre e São Paulo/SP, dividindo seu tempo como palestrante e escritor.

3.2 A importância do uso da obra *O avesso da pele*

A obra *O avesso da pele*, como já foi mencionado, trata-se de um romance que tem como tema central o racismo estrutural da sociedade brasileira, o qual está instaurado no âmago de instituições como a polícia militar, que assassinou o personagem Henrique, professor de Língua Portuguesa e Literatura, quando este voltava do trabalho. Vencedor do prêmio Jabuti de 2021 na categoria Romance Literário, o livro e seu autor ganharam projeção nacional a partir daí.

As memórias são o fio condutor do romance. Tenório utiliza a recordação afetiva e dolorosa para construir uma narrativa íntima do filho Pedro. As lembranças não servem apenas à nostalgia: elas denunciam injustiças e revelam traumas.

O autor combina literatura, memória e crítica social para criar um retrato profundo da vida negra no Brasil. A violência policial, a escola e as memórias se entrelaçam, mostrando que racismo não é apenas um problema individual, mas uma estrutura que atravessa instituições, relações familiares e sociais. A obra nos convida a refletir sobre perda, resistência, afetividade e a urgência de uma sociedade mais justa.

Por conta da repercussão e da importância do debate sobre o racismo, o livro “ [...] chegou às bibliotecas escolares por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), sistema do Ministério da Educação (MEC) que seleciona e distribui gratuitamente livros didáticos para as escolas públicas brasileiras.” (Santos, 2024).

Em 2022, no entanto, em meio ao governo Bolsonaro, Jeferson Tenório “[...] sofreu ameaças de morte ao anunciar que faria uma palestra em uma escola de Salvador.” (Santos, 2024).

Não bastasse a gravidade do fato, em 2024 o livro foi censurado em escolas de três estados brasileiros, Goiás, Mato Grosso do Sul e Paraná, sob a justificativa de que traz expressões impróprias para menores de dezoito anos. (Santos, 2024). Ou seja, a pauta dos costumes ainda continua reacionária em governos estaduais, não obstante o governo federal ter passado para mãos mais democráticas e progressistas desde 1º de janeiro de 2023:

A censura é a prática de restringir, controlar ou proibir a divulgação de informações, ideias, opiniões ou expressões, seja por parte do governo, instituições, grupos ou indivíduos. Pode ocorrer em diversos meios, como na imprensa, na internet, nas artes, na literatura, no cinema, entre outros. (Rodrigues, 2024).

A censura é uma forma de controle social e político, cujo objetivo é limitar o acesso a ideias, informações e expressões que possam desafiar ou questionar estruturas de poder.

Especialistas em educação ouvidos pelo portal G1 afirmaram que

“[...] a justificativa apresentada pelos governos do Mato Grosso do Sul, de Goiás e do Paraná para recolher os exemplares do livro ‘O Averso da Pele’ das escolas públicas é **falha, fraca e escorada no racismo, repetindo procedimento de censura típico dos anos da Ditadura Militar**. (Santos, 2024, grifo da autora).

O autor Jeferson Tenório, diante da censura, também atribuiu a proibição à questão étnico-racial:

“O mais curioso é que as palavras de 'baixo calção' e os atos sexuais do livro causam mais incômodo do que o racismo, a violência policial e a morte de pessoas negras. Não vamos aceitar qualquer tipo de censura ou movimentos autoritários que prejudiquem estudantes a ler e refletir sobre a sociedade em que vivemos”, [...]. (Santos, 2024, grifo da autora).

De fato, o livro traz uma temática tão rica para ser trabalhada no Ensino de História, possibilitando tanto à disciplina de Língua Portuguesa e Literatura quanto à disciplina de História, conexões com o racismo estrutural praticado no Brasil. Sendo assim, o fato de haver expressões com conotação sexual está longe de ser o cerne da

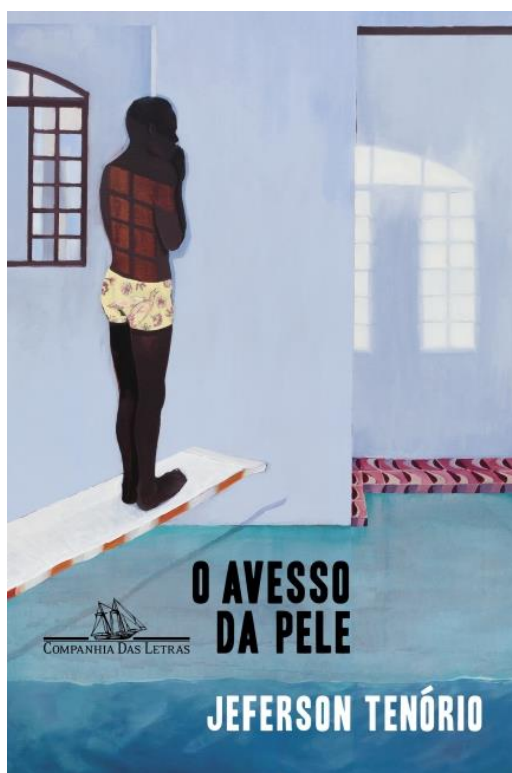
questão. Esse foi um pretexto para que a pauta dos costumes prevalecesse sobre a pauta muito mais urgente das questões étnico-raciais no país.

3.3. Percursos pel'O avesso da pele na perspectiva das relações étnico-raciais

O livro *O avesso da pele*, de Jeferson Tenório, teve sua primeira edição publicada em 2020, pela editora Companhia das Letras. É a edição que utilizo para a análise neste Trabalho de Conclusão de Curso, em sua 10ª reimpressão.

A imagem de capa é de uma pintura de Antonio Obá, chamada *trampolim – banhista*, óleo sobre tela, 130 x 100 cm, 2019. Collection de Vleeschouwer-Pieters. Cortesia do artista e de Mendes Wood DM São Paulo, Bruxelas, Nova York. Reprodução de Bruno Leão.

Figura 1 – Capa do livro *O avesso da pele*



Fonte: Amazon (2025)

A obra foi impressa na forma de brochura, sob o ISBN 978-85-359-3339-0, catalogada como Ficção brasileira e impressa pela Lis Gráfica em ofsete sobre papel pólen soft da Suzano S/A. Contém 189 páginas.

Em uma leitura mais acurada de *O avesso da pele*, é possível percebê-lo como produto de seu tempo, ou seja, é possível visualizar na obra literária elementos políticos, econômicos, culturais e sociais do Brasil da década de 1970 em diante, a partir do nascimento de Henrique, e dos anos 2020, quando a obra foi lançada, no contexto de um governo avesso às manifestações literárias, para um público que – apesar de ainda diminuto – cada vez mais se aproxima de leituras que contenham questões étnico-raciais em seu enredo.

Além disso, o livro foi distribuído para escolas públicas, conforme já mencionado, pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), programa do Ministério da Educação (MEC), que se manteve sólido em meio ao governo Bolsonaro.

Em resenha na orelha do livro, Paulo Scott assim discorre sobre a obra:

Com habilidade incomum para conceber e estruturar personagens e lidar com as complexidades e pequenas tragédias das relações familiares, *O avesso da pele* consolida Jeferson Tenório como uma das vozes mais potentes e estilisticamente corajosas da literatura brasileira contemporânea. É justo num momento em que a produção nacional vem apresentando trabalhos tão significantes e impactantes.

Um narrador que investiga e refaz a trajetória dos pais, sobretudo do pai, num processo, um rito solitário, de tomada do protagonismo da sua própria vida – a vida de um homem inteligente e sensível, inquieto, abalado pelas fraturas existenciais da sua condição de negro em um país racista, um processo de dor, de acerto de contas, mas também de redenção e, dentro desta, de superação e liberdade.

Poucos são os escritores brasileiros da atualidade tão seguros e originais na abordagem narrativa e na construção da linguagem – é única a voz do narrador em primeira pessoa que assume uma roupagem de segunda pessoa. Com inquestionável talento para criar verdades – aquelas que só podem e só conseguem surgir com vigor na literatura – Jeferson Tenório se coloca como autor que nos ajuda a compreender nossa identidade, brasileira, negra, humana, nosso drama.

Difícil descrever a alegria de estar diante de uma obra literária simples e, porque simples, perfeita – esse patamar que, todos sabem, é tão difícil de alcançar. Não é de graça que Tenório, além de autor premiado, é tão bem acolhido pelo público e pela crítica. Ele não faz turismo, safári social, na desgraça geral do país, não faz da crítica à desigualdade um truque, um atalho apelativo e barato, panfletário, para ter mais aceitação, reconhecimento. Estamos diante de um escritor que, correndo todos os riscos, sabe arquitetar uma boa trama e encantar o leitor. Por muitas vezes durante a leitura eu disse para mim mesmo: como ele consegue construir personagens tão reais e fáceis de serem amados? Eu agradeço, a literatura brasileira agradece. (Tenório, 2020).

O romance é dividido em quatro capítulos: “A pele”, “O Averso”, “De volta a São Petesburgo” e “A barca”. O personagem principal, de quem o filho Pedro fala, em segunda pessoa, chama-se Henrique, que foi assassinado em uma operação policial pelo único

fato de ser negro. O filho reconstrói, em sua imaginação, as memórias do pai a partir de uma visita ao apartamento dele, após sua morte.

A narrativa é construída de forma não linear, alternando tempos e memórias. Por meio dessas idas e vindas, o leitor tem acesso à trajetória de Henrique, desde a infância até a vida adulta, acompanhando suas dores, seus desejos e sua experiência como professor.

Historicamente, o romance baseia-se nas percepções do autor sobre o racismo, em uma sociedade na qual impera o racismo estrutural. Tenório faz o livro dialogar com essa longa duração histórica do período da escravidão ao mostrar como trajetórias individuais e instituições como escola, mercado de trabalho e segurança pública são atravessadas por forças estruturais herdadas do passado colonial e escravocrata.

Posto isso e, depois de feitas as necessárias reflexões acerca da fundamentação teórica e metodologia, bem como acerca da trajetória do autor e a importância do uso da obra *O avesso da pele*, cabe agora problematizar as questões étnico-raciais nele contidas.

3.3.1 “A pele”

Neste primeiro capítulo do livro o filho Pedro, de 22 anos, visita o apartamento do pai, Henrique, pela primeira vez após sua morte. Atrás da porta da sala ele encontra “[...] um alguidar de argila alaranjada. E, dentro dele, uma pedra, um ocutá, enrolada em guias de cores vermelhas, verdes e brancas, um orixá.” (Tenório, 2020, p. 14). “Lembro o dia em que você me disse que sua cabeça era de Ogum, e que isso era ter sorte, porque Ogum era o único orixá que sabia lidar com os abismos.” (Tenório, 2020, p. 14).

Aqui Tenório já demarca qual é a crença de Henrique, o candomblé, que em 2020 estava em um crescente de perseguição, especialmente por evangélicos, incentivados pela conjuntura de necropolítica que se instalou no país com a ascensão da extrema direita, principalmente após a eleição de Bolsonaro.

A crença no candomblé já vinha de família. Os pais de Henrique, ambos negros, foram até um terreiro no início da década de setenta, antes de se casarem, para “pedir a bênção dos orixás.” (Tenório, 2020, p. 22). Henrique nasceria um ano depois, portanto, em 1971, em pleno período mais duro da ditadura militar, depois do AI-5 e com o Brasil sendo governado por Emílio Garrastazu Médici.

Já professor, a partir de fins da década de 1990, com uma jornada exaustiva, um dos poucos prazeres de Henrique era ir para casa. “Você também deixou de ir ao terreiro da Mãe Tereza de Iemanjá. Primeiro, a desculpa foi a falta de tempo, depois você se acomodou, e a única coisa que preservava sua fé era o seu Ogum, simbolizado num ocutá [...]” (Tenório, 2020, p. 24).

Henrique era professor em uma escola pública na periferia de Porto Alegre. (Tenório, 2020, p. 16). Negro, certamente fora designado a ministrar aula para seus semelhantes, já que a grande maioria de negros na cidade de Porto Alegre se localiza na periferia.

Aos dezoito anos – em 1989 – não pôde servir o exército por conta de uma úlcera. Fez endoscopia em um hospital público de Porto Alegre, sem sedação. (2020, p. 17). O Sistema Único de Saúde, aprovado pela Constituição de 1988, era ainda incipiente. Henrique, de família proletária, com pai ausente, não tinha condições de pagar por um plano de saúde, tampouco por uma endoscopia particular.

Enquanto ouvia as instruções do sargento, Pedro narra que Henrique lembrou-se “[...] que um dia já havia sido algemado como um bandido” (Tenório, 2020, p. 17). Assim como Jeferson Tenório, o personagem Henrique também se mudou para Porto Alegre, mas um pouco mais tarde. Aos catorze anos, ainda no Rio de Janeiro, sofreu a primeira das muitas abordagens policiais e sentiu na pele o que é ser negro em um país cujo racismo se encontra nas pessoas, nas instituições e nas estruturas:

Isso aos catorze anos, quando você estava num ponto esperando o ônibus, em Copacabana, para ir encontrar seu padrasto. Foi então que um ônibus parou e dele desceram alguns moleques que apontaram para você dizendo: *foi ele, foi ele*. Você não tinha a mínima ideia do que estava acontecendo, e num impulso decidiu correr e, ao olhar para trás, viu um monte de gente correndo atrás de você. E por instinto de sobrevivência você entrou em uma galeria de lojas, na rua Barata Ribeiro. Você entrou no primeiro lugar aberto que encontrou: uma igreja evangélica Assembleia de Deus. [...] Você entrou e se escondeu atrás de um dos bancos. A igreja estava vazia. Ficou ali, quieto, esperando, escutando a própria respiração. Mas então ouviu gritos: *ele tá aqui, ele tá aqui*. E de repente a igreja foi invadida por sabe-se lá quantos daqueles moleques sedentos por vingança. Um deles te achou e te apontou. Em instantes vieram todos para cima de você. Socos e chutes na cabeça, na barriga e no rosto, até você começar a sentir o gosto enjoativo do sangue. Você não ofereceu nenhuma resistência, apenas de colocou em posição fetal e tentou dizer: *eu não fiz nada*. Depois começou a perder os sentidos. Então alguém sacou uma arma e apontou para sua cabeça, você ainda pode ouvir algum deles gritando: *nós vamo te passar, neguim, tu vai morrer agora, neguim*. No entanto, antes que te matassem, porque não era ali que você morreria, você foi milagrosamente salvo por um dos pastores da igreja. [...] Você foi levado algemado para uma delegacia. Foi a primeira vez que você sentiu o ferro frio de uma algema nos pulsos. Ao seu redor, pessoas te xingavam e te chamavam de ladrão e ainda diziam que daquela você não escaparia. **Somente na delegacia as coisas foram esclarecidas: você havia sido**

confundido com um bandido [...] E ser confundido com bandido vai fazer parte da sua trajetória. (Tenório, 2020, p. 17-19, grifo nosso).

O episódio do espancamento injusto do protagonista, confundido com um criminoso apenas por sua cor, evidencia o modo como o racismo estrutural molda percepções, produz medo e desumaniza corpos negros.

A escrita de Tenório, em tom de lembrança de Pedro, filho de Henrique, aproxima o leitor da dor e da impotência vividas pelo personagem. O uso da segunda pessoa (“você”) ao longo de quase todo o livro, cria um efeito de intimidade e denúncia, convidando quem lê a sentir a violência não como algo distante, mas como uma experiência compartilhada e urgente. A cena se transforma, assim, exemplo da vida de muitos jovens negros no Brasil, marcados pela suspeita constante e pela ameaça de morte injusta.

Henrique acabou conseguindo cursar Letras, assim como Jeferson Tenório, “[...] na única universidade que você conseguiria pagar. E você só frequentou uma faculdade porque trabalhou como office boy durante um ano num escritório de advocacia, no bairro Moinhos de Vento, em Porto Alegre” (Tenório, 2020, p. 20). Jeferson Tenório, por sua vez, apesar de ter começado a faculdade em uma instituição particular e nisso ser semelhante a Henrique, transferiu-se para a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) pela política de cotas raciais, tendo sido o primeiro estudante cotista formado nessa instituição.

Moinhos de vento é um bairro de elite de Porto Alegre e foi quando Henrique, ao procurar emprego, teve outra experiência com o racismo:

Você tinha dezenove anos mas ainda não sabia muita coisa sobre autoestima, nem sobre se valorizar e essas coisas necessárias para manter a sanidade, por isso você não conseguia olhar por muito tempo nos olhos dele. Bruno [o advogado] percebeu isso. Você era tudo que ele precisava. Você era uma presa fácil. Assim, com total domínio da situação, Bruno disse, com muita naturalidade, que não gostava de negros. Você levantou os olhos. Bruno não se intimidou e repetiu a frase: *não gosto de negros*. Talvez ele esperasse alguma reação sua. Mas nada aconteceu. Você permaneceu imóvel. Depois, Bruno se ajeitou melhor na cadeira e justificou: *não gosto porque, quando eu tinha um sítio em Garibaldi, um casal de negros, que trabalhavam para mim como caseiros, me roubou. Levaram tudo que eu tinha na minha casa. Desde então, não confio mais em negros*. Até aquele momento você nunca havia sofrido racismo, assim, tão descaradamente, não que você se lembre. Mas você não se chocou, pois uma espécie de inércia tomou conta do seu corpo, você não sabia reagir. **Na época, você nem sabia muito bem o que significava ser negro. Não havia discutido nada sobre racismo, nada sobre negritude, nada sobre nada. Naquele momento você era apenas um corpo negro.** [...] Bruno seguiu com a entrevista, disse que ia te dar uma chance, porque achava que podia te salvar

das drogas, mesmo que você nunca tivesse experimentado drogas. Ele também queria te salvar das armas e da violência. (Tenório, 2020, p. 20-21, grifo nosso).

Nesse episódio Henrique sentiu o racismo por parte de Bruno, muito mais do que a perseguição sofrida em Copacabana, mas ainda não tinha consciência do que era tornar-se negro diante dessa sociedade racista. Tenório enfatiza que, naquele momento, ele era apenas um corpo negro, desprovido de poder de reação, evidenciando a violência simbólica que o racismo exerce.

Henrique tinha um amigo, Juarez, que era branco, de família do interior, do município de Sertãozinho do Sul, onde o preconceito se fazia presente até com mais intensidade do que em Porto Alegre:

Sua família [a de Juarez] era branca, a maioria das pessoas daquele lugar eram brancas, mas depois da morte da mãe do Juarez, poucos meses depois, o pai dele resolveu casar com uma bugra (como eles na cidade se referiam aos descendentes de índios). E foi aí que a família de Juarez descobriu que o preconceito existia. Na cidade, ninguém entendia por que o pai de Juarez havia se casado com uma bugra, pois os indígenas e seus descendentes eram malvistas. (Tenório, 2020, p. 23).

Aqui Pedro fala do interior do Rio Grande do Sul e do racismo que lá existe, nesse caso específico contra uma indígena. Diz que Juarez e o irmão mais velho, brancos, foram morar em Porto Alegre e lá se tornaram traficantes de drogas, hipótese que se tivesse ocorrido com Henrique com certeza ele teria sido muito mais perseguido, preso e possivelmente assassinado precocemente (Tenório, 2020, p. 23).

Adolescente, Henrique gostava de frequentar danceterias com Juarez, que escondeu dele que estava vendendo drogas. “Aquela era a danceteria preferida de vocês. Tocava muita coisa: charme, rap e funk. Tim Maia e os Racionais MC’s eram o ponto alto da festa.” (Tenório, 2020, p. 24).

Nesse trecho Tenório demarca o gosto musical de Henrique quando era adolescente, preferencialmente por cantores e grupos negros. Ainda não tinha consciência da própria negritude, mas já se identificava com a música feita por negros. E também deixa implícito o perigo que Henrique corria ao sair com Juarez.

Já adulto, professor e consciente de sua negritude, “Vai dar uma volta pelas ruas de Porto Alegre. Você põe os fones de ouvido e sai escutando ‘Abundantemente morte’, do Luiz Melodia.” (Tenório, 2020, p. 25-26).

Pedro também fala do casamento fracassado dos pais, que “[...] eram apenas duas pessoas quebradas.” (Tenório, 2020, p. 27). Ambos eram negros, mas Henrique já

havia sido namorado de duas mulheres brancas antes de começar a namorar Martha, sua mãe:

Entretanto, quando você começou a namorar a Suellen, uma moça loira, de classe média, vinda de Santa Maria, interior do Rio Grande do Sul, minha mãe passou a te notar. Não só ela, mais muita gente. Ninguém entendia muito bem como aquele namoro aconteceu. **Em pouco tempo você e Suellen passaram a ser o assunto dos corredores daquela pequena faculdade particular em Porto Alegre. O centro das atenções. E por um único e simples motivo: você era negro e ela era branca. Não que outros casais iguais a vocês, em meados da década de mil novecentos e noventa, já não existissem, mas ainda assim vocês chamavam atenção. Alguns comentários racistas nunca chegaram diretamente a você, mas eles aconteciam a sua revelia.** (Tenório, 2020, p. 28, grifo nosso).

A narrativa evidencia que, mesmo em contextos aparentemente modernos e urbanos, como uma faculdade nos anos 1990, o relacionamento entre um homem negro e uma mulher branca causava estranhamento, comentários e julgamentos, expondo o quanto as hierarquias raciais estão enraizadas no imaginário social brasileiro.

O namoro de Henrique com Suellen despertava curiosidade e desconforto porque desafiava um padrão de poder e de representação: o da mulher branca, vista historicamente como símbolo de pureza, e o do homem negro, frequentemente associado à marginalização.

No entanto, Suellen foi a segunda namorada branca de Henrique. A primeira havia sido Juliana, moça ruiva com dezenove anos, que morava em Gravataí. **“Foi com Juliana que você começou a desconfiar da sua situação como homem negro no sul do país.”** (Tenório, 2020, p. 28, grifo nosso). Pedro prossegue a narrativa:

Foi caminhando de mãos dadas com ela, pela rua da Praia, no centro de Porto Alegre, que **você começou a notar os olhares, às vezes acompanhados de piadas racistas.** Vendedores ambulantes dizendo, à boca pequena, que ela só poderia estar com você por dinheiro. Pois *uma branquinha daquelas com um neguinho desses, ha há, não, não podia ser.* **Entretanto, no começo, você e a Juliana não falavam sobre isso. Pois esse assunto ainda não importava. Vocês até chegaram a achar que o racismo não tinha nada a ver com o amor. O afeto transcende a cor de pele, vocês pensavam.** (Tenório, 2020, p. 28, grifo nosso).

O autor retrata o momento em que o protagonista começa a perceber, de maneira concreta e pública, o peso do olhar racista da sociedade, olhares e comentários que expõem o quanto a presença de um homem negro ao lado de uma mulher branca desafia padrões e desperta preconceitos enraizados. Os olhares e

piadas racistas funcionam aqui como instrumentos de controle social: tentam reafirmar a ideia de que há lugares “apropriados” para cada grupo racial, e que a mistura entre eles é algo fora da norma.

Tenório faz questão de frisar que Henrique não tinha consciência da negritude, mas que foi no ano de 1994, “[...] naquele mesmo ano que o Plano Real entrou em vigor e você pôde, pela primeira vez, ver que moedas tinham algum valor de compra, que as maquinhas de remarcar preços nas prateleiras dos supermercados sossegaram, [...]” (Tenório, 2020, p. 28-29), que Henrique conheceu Oliveira, o professor que o faria refletir sobre ser negro em uma sociedade racista e sobre a branquitude em Porto Alegre:

Será com ele que você tomará consciência de si e do mundo branco em que está inserido. Oliveira era poeta e professor de literatura. Usava cabelo black power. Barba grande. Você ficou impressionado com aquele professor negro que falava de Shakespeare e Ogum com a mesma intensidade e beleza. A partir dali, sua vida não seria mais a mesma. **Mas, enquanto isso, você e a Juliana partilhavam da mesma visão de mundo. Acreditavam que raças não existiam e que a humanidade era a única coisa que havia. Na primeira vez que ouviu falar em consciência negra, você não compreendia que a sociedade se importava mais com a sua cor do que com o seu caráter.** (Tenório, 2020, p. 29, grifo nosso).

A relação entre Henrique e Juliana parecia estar baseada no mito da democracia racial⁷, desenvolvido a partir de escritos de Gilberto Freyre na década de 1930, o qual expressa a ideia de que, por causa da miscigenação e da convivência entre diferentes grupos étnico-raciais, o país teria superado o racismo e vivia em harmonia entre brancos, negros e indígenas.

Quando Henrique foi apresentado à família de Juliana, um tio dela passou a chamá-lo de *negão*. Henrique não se importou, achou que aquilo era ter intimidade com a família. Em pouco tempo Henrique “[...] não só passou a ser o negão da família, como também passou a ser uma espécie de para-raios de todas as imagens estereotipadas sobre os negros.” (Tenório, 2020, p. 29). Pedro prossegue:

[...] pois disseram que você era mais resistente à dor, disseram que a pele negra custa a envelhecer, que você deveria saber sambar, que deveria gostar de pagode, que devia jogar bem futebol, que os negros são bons no atletismo. *Você não corre? Que os negros são ruins como nadadores, já viu algum negro ganhar medalha olímpica na natação? Agora, olhem lá nas corridas. Vocês ganham tudo. É porque desde cedo aprendem a correr dos leões na África, não vê como*

⁷ “A democracia racial é o estado de plena igualdade entre as pessoas na sociedade, qualquer que seja sua raça ou etnia. Tanto raça quanto etnia são constructos sociais, ou seja, conceitos socialmente desenvolvidos em determinados contextos históricos. [...] A democracia racial é um mito. Não há plena igualdade entre pessoas negras e não negras no Brasil.” (Pinheiro, 2023, p. 50-51).

aqueles quenianos sempre ganham a São Silvestre? Enquanto isso, a Juliana, por sua vez, era bombardeada pelas primas e amigas que nunca tiveram namorado negro: e então, como ele é? Tem pegada mesmo, como dizem dos negros? E o pau dele? É grande? É verdade que eles são insaciáveis? Qual o cheiro dele? Juliana ficava incomodada mesmo querendo parecer natural. Não queria falar sobre aquilo, não daquela forma. (Tenório, 2020, p. 29-30).

Esse excerto expõe de maneira clara e contundente como os estereótipos raciais se infiltram em diversas dimensões da vida cotidiana, incluindo a sexualidade, a intimidade e a percepção social do corpo negro. O autor evidencia como a sociedade impõe expectativas e atribuições ao homem negro, como resistência à dor, aptidão esportiva ou talento para o samba, que reduzem sua individualidade a rótulos raciais historicamente construídos e naturalizados.

Em poucos meses vocês perceberam que a cor da pele era algo importante e que não poderia mais ser ignorado no relacionamento de vocês. Não demorou muito para que Juliana começasse a te chamar carinhosamente de *meu nego* e você começasse a chamá-la carinhosamente de *minha branquinha*. E, às vezes, depois de terem feito amor, vocês punham o braço um ao lado do outro e contemplavam a diferença de cor. Achavam bonita aquela mistura em de maneira muito hipotética, vocês imaginavam como seria um filho de vocês, pensavam na aparência dele, no tipo de cabelo e no tom de pele. Pensavam que iriam ensiná-lo a não se preocupar com isso. **Iriam educá-lo sem preconceitos. Brancos e negros são iguais, e isso é que importa. Somos todos seres humanos, iriam dizer a ele.** Depois, vocês se beijavam e acreditavam que eram boas pessoas. E então, ao caminhar pela rua, vocês prestavam mais atenção nos olhos das pessoas que passavam, e notavam que elas se incomodavam. Mas vocês não. Vocês até gostavam daquilo. Vocês estavam juntos desafiando a sociedade hipócrita. Quando você entrava sozinho numa loja e recebia um tratamento frio e desconfiado por ser negro, se dava conta de que, quando Juliana entrava e te beijava, os vendedores te tratavam melhor. [...] E não demorou muito para que aquela história de raça fosse para a cama junto com vocês. Pois a diferença de cor que antes era algo bonito, delicado e político, agora passou a excitá-los. Um conjunto de discursos raciais foi rapidamente transformado em erotismo. *Vem, minha branquinha, Vem meu negão. Chupa a tua branquinha. Chupa o teu nego. Adoro a tua pele branquinha. Adoro a tua pele, meu nego. Adoro tua boceta branca. Adoro teu pau preto.* E de repente vocês gozavam. E dali para frente será assim que irão gozar. **Então, sorrateiramente a raça ocupou um espaço em suas vidas e vocês nem perceberam. Não havia mais volta. O amor estava condicionado e mediado pela raça.** (Tenório, 2020, p. 30-31, grifo nosso).

Aqui o autor demonstra como a consciência racial permeia até os relacionamentos afetivos e sexuais. Inicialmente, a diferença de cor entre o protagonista e Juliana é percebida como algo bonito, simbolizando resistência às normas sociais. Porém, rapidamente, a raça se torna parte do desejo e do erotismo, expondo que no país a cor da pele influencia a intimidade, os afetos e as percepções do corpo do outro.

Sem ainda ter-se tornado negro, ou seja, sem ainda estar totalmente consciente de sua negritude, Henrique pensava que, para afastar o racismo, era só não se preocupar com ele. Mas não era assim. Ele percebeu o quanto as piadas dos parentes de Juliana o deixavam desconfortável:

Em seguida, o namoro de vocês evoluiu para uma aliança de compromisso. Assim, os almoços na casa da avó de Juliana com os tios e primos dela começaram a ficar ainda mais frequentes. **A intimidade com o negão da família aumentou. As piadas sobre negros agora eram contadas sem nenhum pudor. Eles te tornaram cúmplice.** No início você ria, porque queria continuar agradando e mostrar que era superior a tudo aquilo, mas, aos poucos, você ia sentindo que não queria mais ouvir certas coisas. E, às vezes, quando se sentia mal com algum comentário, você se afastava. Procurava um canto qualquer onde pudesse se isolar. Um dia, o tio Sinval, percebendo o teu incômodo, passou a mão numa latinha de Brahma e foi ao seu encontro, te ofereceu cerveja e perguntou se você ficaria ofendido com alguma coisa, se sim, que não ficasse, porque aquilo era só uma piada, **Só uma brincadeira.** *Em breve tu vai se casar com a minha sobrinha, vai ser da família. Tu não tem piadas sobre brancos? A melhor defesa é o ataque, filho. Tu deve saber alguma sobre brancos, não sabe? Diz aí.* (Tenório, 2020, p. 31, grifo nosso).

O “tio” Sinval exemplifica a banalização do racismo e a tentativa de justificar ofensas com o argumento de que “é só uma brincadeira”. Ao pedir que o protagonista faça piadas sobre brancos como forma de revidar, ele mostra como a sociedade tende a transferir o peso da opressão para quem é vítima, sugerindo que a melhor defesa é transformar o preconceito em ataque. Essa postura revela a dificuldade de dialogar e resistir ao racismo em contextos familiares, onde a intimidade é usada como ferramenta de controle social.

Na casa de Henrique, a recepção de Juliana, com exceção de sua mãe, não foi boa. A irmã Luara tinha mais consciência racial do que ele:

Quando Juliana foi apresentada a sua família, não a trataram muito bem. Exceto a sua mãe, que ficou olhando para aquela moça muito branca e já vislumbrando um neto mais clarinho, com o cabelo bom e traços mais finos. Livre de preconceitos, ela pensava. Mas tuas irmãs, principalmente a Luara, teve implicância com ela. Com tanta mulher negra por aí, por que meu irmão vai se juntar com uma branquela sem graça dessas?, ela pensou. **E, sempre que podia, Luara dizia algo sobre os resquícios da escravidão, suas as dificuldades de conseguir emprego por causa da cor e sobre como os brancos eram racistas em Porto Alegre, isso sem falar no interior do estado.** Mas Juliana não parecia incomodada, porque não pensava que se enquadrasse naquele discurso da cunhada, afinal ela estava namorando um homem negro, tinha um compromisso com um homem negro e isso já bastava para que fosse absolvida de qualquer racismo, ela pensava. Luara era dois anos mais nova que você, entretanto sempre pareceu mais madura. Ela nunca teve um namorado branco. Na verdade, poucos homens brancos olhavam para ela. E, quando percebeu que isso era devido a sua pele retinta, quando notou que os homens brancos não gostavam do cabelo dela, quando entendeu que ela só

servia como fetiche sexual, Luara passou a rebater o mundo branco sempre que podia. (Tenório, 2020, p. 31-32, grifo nosso).

A mãe do protagonista, ao conhecer Juliana, apresenta uma postura mais aberta, vislumbrando uma mistura de pele nos futuros netos. Já a irmã, Luara, manifesta sua crítica, fruto de sua própria experiência de exclusão e discriminação: ela reconhece como a sociedade branca a marginalizou por sua pele e cabelo, transformando essas experiências em uma postura de resistência. Essa dinâmica evidencia como a negritude é vivida de maneira diferenciada, dependendo da posição social, idade e experiências pessoais, e como os preconceitos internos e externos se cruzam.

Henrique passou a entender o ponto de vista de Luara depois que conheceu o professor Oliveira, no cursinho pré-vestibular mantido por uma ONG em uma igreja. Henrique finalmente compreendeu seu papel na sociedade:

Naquele momento, você não sabia bem o que queria fazer. Na verdade, você estava perdido, porque, até ali, a vida não passava de um amontoado de obstáculos que você tinha de superar. **Resistir fazia parte da sua vida e você nunca havia se questionado por que as coisas eram assim. Nunca questionou por que vivia sem pai. Nunca se perguntou por que a polícia o abordava na rua com tanta frequência. A vida simplesmente aconteceu e você simplesmente passava por ela.** Mas, quando o professor Oliveira contou para sua turma sobre Malcolm X, quando vocês conversaram sobre Martin Luther King, quando pela primeira vez você ouviu a palavra “negritude”, o seu entendimento sobre a vida tomou outra dimensão, e você se deu conta de que ser negro era mais grave do que imaginava. Foi com o professor Oliveira que você descobriu que as raças não existiam. Numa única aula você aprendeu que a raça era uma mentira. Que a sua cor era uma invenção cruel e orquestrada pelos europeus. Descobriu que a escravidão negra foi sustentada por discursos racistas a partir do século XVIII. Ouviu o professor Oliveira falar sobre como tudo tinha começado. Anotou quando ele escreveu no quadro alguns nomes, como, por exemplo, o de Lineu, um botânico sueco que começou a dividir a humanidade em raças de acordo com a origem e a cor da pele: os europeus, os americanos, os asiáticos, os africanos e os malaios. Você anotou tudo porque estava estupefato. O conhecimento nunca o havia atingido daquela forma. Depois você anotou outro nome: Johann Blumenbach, um zoólogo alemão que seria o primeiro a atribuir cor à humanidade, e que, nos seus estudos, em meados do século XVIII, dividiu os seres humanos em brancos, vermelhos, amarelos, marrons e pretos. Você continua com suas anotações, ninguém interrompe a exposição do professor, alguns porque estão quase dormindo e talvez não se importem com essa história de raça; mas outros, como você, porque estão realmente interessados. Oliveira anota mais um nome no quadro e diz para que jamais esqueçam dele: *Arthur de Gobineau, o pai do racismo*, ela completa. *Foi este sujeito aqui quem aproximou que as raças protagonizaram as lutas pelo poder e que, portanto, haveria raças inferiores e raças superiores. Depois dele, outros estudiosos da raça vieram e agregaram mais valores científicos para comprovar que os negros pertenciam a uma raça menor.* Então, o professor Oliveira projetou um crânio na lousa e perguntou se era possível definir o caráter de uma pessoa apenas olhando para aquela imagem. Se podiam dizer se se tratava de uma pessoa mais ou menos inteligente. Ninguém disse nada, porque

não queriam desapontá-lo com alguma resposta idiota. Então, o próprio professor Oliveira respondeu: *é claro que não podemos. Mas as teorias racistas dos séculos dezoito e dezenove acreditavam que sim. Entretanto, do ponto de vista científico, seria um absurdo, um engodo, um embuste*, ele dizia. [...] Seria um absurdo, continuava ele, porque a comprovação daquelas teorias era completamente arbitrária. **Eram teorias que serviam apenas para fortalecer e sustentar o discurso racista da escravidão. [...] Naquele dia você saiu do cursinho como se tivesse descoberto o segredo da vida.** (Tenório, 2020, p. 32-34, grifo nosso).

Aqui verifica-se como um professor antirracista e usando uma pedagogia decolonial em sala de aula, faz toda a diferença.

Ele marca o momento em que o conhecimento sobre raça, racismo e escravidão transforma a percepção de si mesmo e do mundo, permitindo ao jovem Henrique entender que sua cor não é apenas uma característica pessoal, mas uma construção social usada para justificar desigualdades.

A figura do professor Oliveira desempenha um papel fundamental nesse processo: ele é o mediador entre o protagonista e uma nova forma de ver o mundo. Negro, intelectual, poeta e professor, Oliveira representa a resistência e a valorização da identidade negra, rompendo com os estereótipos historicamente atribuídos às pessoas negras.

A narrativa também evidencia o contraste entre o ensino formal e a experiência do protagonista: enquanto muitos colegas estão desinteressados ou distraídos, ele se envolve profundamente, anotando tudo, e percebe que o racismo é uma invenção histórica e deliberada, e não uma consequência natural da diferença de cor da pele.

A aula absorvida por Henrique foi dividida com a namorada, mas ele não encontrou acolhimento nos gestos dela:

E dois dias depois, quando se encontrou com Juliana, você falou atropeladamente o que lembrava daquela aula, que para você tinha sido espetacular, Juliana ficou feliz por você. E, sempre que podia, você citava o professor Oliveira. Sempre que podia, imitava até seu modo de falar, o professor Oliveira virou um modelo para você. **No entanto, sem que você percebesse, Juliana começou a comentar menos o assunto. Na verdade, passadas algumas semanas, ela começou a ficar incomodada com toda aquela história de raça, preconceito e negritude.** Por vezes, ela chegou a pensar que o professor Oliveira não passava de um fanático e que você estava indo pelo mesmo caminho. Mas ela não te disse nada no início, porque não tinha coragem e não queria te magoar. Então, sempre que podia, Juliana mudava repentinamente de assunto. (Tenório, 2020, p. 34-35, grifo nosso).

Henrique estava cada vez mais entusiasmado pelo que o professor Oliveira falava, incorporando seus ensinamentos e até o modo de falar. Ele estava absorvendo valores e ideias que passaram a fazer parte de sua vida cotidiana. Por outro lado, o desconforto de Juliana diante das discussões sobre raça, preconceito e negritude evidencia como mudanças profundas em um indivíduo podem gerar tensão em relações próximas, especialmente quando há diferença de percepção sobre temas sensíveis.

Agora Henrique compreendia que o que os tios de Juliana faziam com ele era a mesma prática que ele sofreu nas abordagens policiais e na entrevista de emprego, ou seja, o racismo:

Além disso, os almoços de domingo na casa da avó dela tornaram-se cada vez mais difíceis para você, não que os parentes de Juliana tivessem aumentado as piadas e comentários racistas que faziam, mas é que agora você começara a ter um pouco mais de consciência. Então, certo dia, ao saírem dali, você disse à Juliana que preferia parar de ir àqueles almoços. Ela te perguntou o porquê, e **você respondeu que não queria mais ouvir aquele bando de racistas te chamando de negão toda hora**, e que você tinha um nome e talvez eles nem soubessem que seu nome era Henrique. Juliana não disse nada. Preferiu ficar quieta, porque não queria brigar. Ela estava magoada com o que você tinha dito dos tios. *Eles não eram racistas, só não estudaram o que você estudou.* Mas, quando vocês estavam no ônibus, voltando de Porto Alegre, Juliana disse que estava triste com seu jeito, que você tinha mudado e que já não sabia brincar. Agora você levava tudo muito a sério. Agora para você tudo era racismo. *Você não era assim. Será que não podemos ser como antes?* Ao escutar aquilo, você não sabia muito bem como reagir. Você estava com raiva. Não acreditava no que estava ouvindo. Queria ser ponderado, mas você tinha apenas dezenove anos e não sabia ser ponderado. (Tenório, 2020, p. 35, grifo nosso).

Consciente de sua negritude, Henrique sente a necessidade de se proteger emocionalmente, recusando-se a continuar sendo chamado por apelidos depreciativos.

Diante da situação, foi natural que o relacionamento terminasse, porque Henrique já não aceitava mais ser o “nego” de Juliana, tampouco o “negão” da família:

Vocês chegaram ao interior do labirinto afetivo. O mesmo que você enfrentará toda vez que se relacionar com mulheres brancas. Antes de descer do ônibus, você a chamou de egoísta, disse que ela não estava nem um pouco preocupada com você e com o jeito que os parentes dela o tratavam. Juliana tentava ser ponderada e até carinhosa. Ela te chamou de *meu nego*. Num rompante, você a proibiu de chamá-lo assim. *Não sou teu negro. Não sou teu preto. Meu nome é Henrique.* [...] Então Juliana começou a chorar e você desistiu de descer do ônibus. Você sentia raiva porque não queria que ela chorasse. Vocês não deveriam brigar por causa daquilo. *Você é um grosso*, ela disse. *Bem que me falaram que você só pensa em si mesmo. Você é que é um egoísta aqui. Você acha que só você é quem sofre com isso? Você acha que não me magoa*

quando as pessoas perguntam por que estou contigo? E você disse: a diferença é que você pode escolher ter um problema como eu. Não posso arrancar minha pele preta. (Tenório, 2020, p. 35, grifo nosso).

Então, nesse primeiro capítulo do livro, ocorre o encontro de Henrique com sua negritude, ele começa a dar valor a si, a entender por que o racismo existe. E a última frase é uma constatação disso: “Não posso arrancar minha pele preta”. Enquanto pessoas brancas podem se afastar do racismo quando lhes convém, pessoas negras não têm essa opção. A cor da pele é uma marca social permanente, que neste país define até a diferença entre viver e morrer.

3.3.2 “O avesso”

No segundo capítulo, Pedro vai descrever a trajetória de sua mãe, Martha, também negra, a infância e adolescência de seu pai, a relação entre seus pais, e também vai falar sobre si mesmo. Além disso, vai nomear expressamente o racismo estrutural que há em Porto Alegre, um tanto mais agressivo do que no restante do país.

A mãe de Pedro perdeu os pais ainda criança e foi adotada, aos 12 anos, por uma mulher branca, Madalena, que já tinha outra filha da mesma idade, Flora, e levou Martha para morar no litoral de Santa Catarina, onde os imóveis eram mais baratos. Ela foi separada dos demais irmãos, que ficaram com a tia, empregada doméstica, “[...] que fazia sempre o possível para ninguém passar fome.” (Tenório, 2020, p. 41).

A dissolução do núcleo familiar é uma realidade que ocorre com mais frequência em famílias negras, que estão na base da pirâmide social. Henrique também não tinha pai presente, havia sido abandonado por ele. Ambos os pais de Pedro enfrentaram uma dura realidade de ausências.

Henrique e Martha conceberam Pedro quando estavam separados, em uma recaída, mas a presença do filho fez com que Henrique reatasse a relação e não abandonasse a família. Separaram-se definitivamente quando Pedro tinha menos de um ano.

Pedro prossegue falando da mãe. Inicialmente a relação entre as meninas (Martha e Flora) não era boa, mas depois de um episódio em que Martha quase morreu, melhorou bastante:

Meses depois, minha mãe e Flora ainda não se tratavam como irmãs, mas as implicações cessaram aos poucos. As duas compreenderam que tinham que

conviver, que não havia outro jeito. Com isso, passaram a prestar mais atenção uma na outra. Então, num dia em que estavam sentadas na praia, **Flora olhou para minha mãe e perguntou, talvez sem maldade, por que a pele dela era mais escura. E foi a primeira vez que alguém falou da cor da sua pele.** No início, minha mãe não se importou. Mas, na hora em que Madalena foi questionada por minha mãe a respeito daquilo, ela não soube o que dizer. Talvez nunca estivesse pensado numa coisa assim. Em seguida, disse apenas que a mãe e o pai dela eram negros e que por isso tinha essa cor. Minha mãe fez um movimento afirmativo com a cabeça. Madalena achou que era pouco, e completou dizendo que a cor dela não significava nada. *Que cada pessoa é uma pessoa e nunca deixem te diminuírem porque você é negra*, ela disse. (Tenório, 2020, p. 53-54, grifo nosso).

Esse excerto é bastante significativo, pois expõe o momento em que a questão racial surge de forma explícita na vida da mãe do narrador, um instante de descoberta e consciência. Até então, a cor da pele parecia algo neutro, não nomeado, mas a pergunta de Flora (“Por que a pele de Martha era mais escura?”) rompe esse silêncio e inaugura uma nova percepção sobre a identidade da mãe de Pedro.

Foi aí também que Martha deixou apenas de ser Martha, para ser adjetivada:

Minha mãe, a princípio, não entendeu por que ela falara aquilo com tanta ênfase e passou dias pensando naquela palavra: “negra”. Antes, era Martha ou Marthinha. Agora, depois de uma simples pergunta ela passara a ser Martha e negra. A pele fora nomeada, a existência ganhara sobrenome. Além disso, com a chegada do verão, sua pele escurecia mais ainda, devido à exposição ao sol. Era o tempo em que as praias se enchiam de turistas. **Minha mãe estava com treze anos quando escutou um homem que tinha idade para ser seu avô dizer que ela era uma mulatinha muito gostosa. E, ao ouvir aquilo, minha mãe se assustou, porque jamais tinha sido chamada assim. Achou nojento, nunca tinha pensado que seu corpo e sua pele pudessem atrair a atenção dos homens daquela forma. E, assim, ela ganhava outro adjetivo que carregaria pelo resto da vida: “mulatinha”.** (Tenório, 2020, p. 54, grifo nosso).

A menina, ainda na adolescência, é sexualizada de forma violenta por um adulto que a reduz à imagem da “mulatinha”, uma palavra que, no contexto brasileiro, carrega uma herança racista e patriarcal. Ela mistura erotização e desumanização da mulher negra, naturalizando a objetificação de seus corpos. Ao mesmo tempo, o nojo e o susto da personagem expressam o choque entre sua inocência e o olhar que a transforma em objeto.

Antes de se casar com Henrique, Martha casou-se com Vítor, um morador branco do Morro das Pedras. Casar-se com uma negra não foi sinônimo de falta de preconceito. Martha sentiu na pele o discurso racista, quando a sogra lhe propôs que limpasse tudo, inclusive a casa dos sogros:

Agora você é da família e isso significa que pode ajudar a manter a casa dos seus sogros limpa também. Uma moreninha forte igual a você pode ajudar bastante. (Tenório, 2020, p. 79).

E quando reclamou dos gemidos de Martha à noite, mais estereótipos foram externalizados:

Já tinha ouvido que as pretas eram assim, mas assim já é demais, comentou dona Maria com o marido certa vez, antes de irem dormir. (Tenório, 2020, p. 79).

Embora Martha não tivesse consciência de sua negritude, algo lhe dizia que a sua cor de pele e a pobreza andavam juntas:

Às vezes, quando minha mãe voltava do mercado, carregando sacolas, pela beira da praia e olhava para o mar, ela sentia receio de que as coisas na vida terminassem daquele jeito. Tinha medo de terminar ali naquele lugar. Também tinha medo das drogas, das bebidas alcoólicas, tinha receio de acabar sendo atropelada numa rua qualquer, como a mãe fora. Ter filhos era para ela uma arqueologia da pobreza. Ter filhos para ela não significava gerar a vida, ter filhos para minha mãe era como gerar espólios, porque era assim que ela sempre se sentia. Ter filhos era para ela uma espécie de arqueologia da pobreza. (Tenório, 2020, p. 102).

Aqui o trecho traduz, em imagens simples e cotidianas, uma profunda reflexão sobre o que significa ser mulher negra e pobre em uma sociedade desigual. A mãe do narrador, ao caminhar pela praia, carrega não só sacolas, mas também o peso simbólico de uma vida marcada pela precariedade, pela exclusão e pela memória da dor de ter os pais mortos, principalmente a mãe, que foi atropelada quando estava bêbada. Isso provoca nela uma aversão por ter filhos e perpetuar a pobreza.

Certo dia Vítor chegou em casa drogado e teve uma discussão com Martha, descontando nela todo o seu racismo e violência:

Após alguns minutos ela tomou coragem e perguntou: *por que você está falando desse jeito comigo, Vítor, o que foi que houve?* Não houve nada, porra, ele gritou. Depois, pegando uma lata de cerveja, ele deu uma boa olhada na minha mãe e perguntou onde ela havia aprendido aquilo. *Aprendido o quê?*, ela quis saber. *Aprendido a trepar como uma puta*, ele disse. *Porque nunca vi uma moça virgem gemer daquele jeito na cama, mexer daquele jeito, onde você aprendeu isso, sua piranha?*, ele perguntava com os olhos estalados *Meu pai bem que me avisou que as pretas não prestam*. Ao ouvir isso, minha mãe os olhos e disse que aquilo já era demais, disse que ia embora. Foi então que o Vítor segurou-a com força pelos cabelos. Minha mãe tentou se desvencilhar. E pela primeira vez, levou um tapa no rosto. (Tenório, 2020, p. 100-101).

Nesse excerto é mostrado de forma explícita como o corpo da mulher negra é alvo de agressões físicas e verbais, expondo a intersecção entre violência de gênero e violência racial.

O que seria uma tentativa de diálogo rapidamente se transforma em agressão. A reação de Vítor, carregada de insultos e estereótipos, expõe o racismo sexualizado historicamente imposto às mulheres negras: a ideia de que são “quentes”, “libidinosas” e “imorais”. Essa visão, construída desde a escravidão, reduz o corpo feminino negro à função de objeto de prazer, negando-lhe dignidade e humanidade.

Enquanto isso, Pedro relembra como a mãe voltou a Porto Alegre, fugida de Vítor:

No dia em que minha mãe resolveu ir embora, ela teve que esperar ele dormir e, machucada, pegou poucas coisas, não disse nada aos sogros. Saiu como fugitiva. Quando bateu na porta de Madalena, ela a acolheu sem perguntar nada. Minha mãe chorou muito naquele dia, e naquele mesmo dia Vítor apareceu na frente da casa gritando por ela, ameaçou dizendo que ela ia se arrepender de ter ido embora, que aquilo não ia ficar assim **e que era isso que dava se envolver com uma preta**. Madalena teve de chamar a polícia. Dias depois, minha mãe se mudou para Porto Alegre às pressas. [...] Meses depois, minha mãe começou a frequentar um cursinho pré-vestibular graças a uma bolsa de estudos. Dois anos depois ela entrou numa pequena faculdade de Porto Alegre. (Tenório, 2020, p. 117-118, grifo nosso).

Nos próximos trechos há uma dupla contradição, pois Pedro afirma que assim que foi abandonado pelo avô, o pai voltou a morar em Porto Alegre (2020, p. 95), mas em outro trecho, citado mais abaixo, diz que isso se deu em meados dos anos 1980, aos doze anos. Mas em meados da década de 1980 Henrique já tinha catorze ou quinze anos, pois nasceu em 1971:

Você tinha um ano de idade quando seu pai sumiu no mundo. Sua mãe se viu obrigada a dar um jeito. E você cresceu vendo a sua mãe dar um jeito nas coisas. Não havia tempo para lamentações. Aos quatro anos de idade você não sabia o que era superação e que essa seria uma condição permanente de sobrevivência. Anos a fio, suportar a pobreza, o racismo e a ausência paterna foi uma espécie de sinônimo de vida. (Tenório, 2020, p. 69).

A narrativa aqui assume um tom íntimo e reflexivo, revelando que desde muito cedo Henrique aprendeu o que significa viver em desvantagem e lutar para existir.

Como diz o autor em outro trecho, em meados da década de 1980, Henrique se mudou para Porto Alegre, com a mãe e as irmãs. Já na primeira vez que saiu para brincar com elas na rua, foi abordado por outros meninos, cujo mais velho chamou suas irmãs

de “[...] *neguinhas de merda*.” (Tenório, 2020, p. 95). Uma frase de racismo explícito na cidade de Porto Alegre, cuja maioria da população é formada por brancos.

Um de seus tios era da Polícia Civil e em um almoço de domingo na casa da avó teve uma discussão com a mulher:

E de repente, lá pelas tantas, a tia Sônia foi até a cozinha e pegou uma faca, daquelas de cortar carne de churrasco, e dizia que ia matá-lo, *seu filho da puta, que eu sei que você tá me traindo com aquela piranha branca. Você acha que sou idiota? O cabelo loiro dela não é melhor que o meu, seu babaca*. (Tenório, 2020, p. 97-98).

Embora a cena pareça, à primeira vista, apenas um descontrole de ciúmes, ela expõe camadas profundas da dor e da insegurança racial internalizada por uma mulher negra diante da comparação com uma mulher branca.

O tio tinha uma arma e atirou no assoalho da casa da avó de Henrique, o que causou um trauma ao menino, jamais superado:

E você até quis dizer que na noite anterior seu tio, o Zé Carlos, quase tinha matado a sua tia com um tiro, mas ele atirou no chão e ficou aquela marca no assoalho. E então, para piorar as coisas, veio o professor de ciências e disse que a porra do sol ia explodir. [...] Pessoas brancas nunca pensam que um menino negro e pobre possa ter outros problemas além da fome e das drogas. (Tenório, 2020, p. 83).

Quando o narrador diz que “*Pessoas brancas nunca pensam que um menino negro e pobre possa ter outros problemas além da fome e das drogas*”, ele denuncia a redução e desumanização impostas pelo racismo estrutural. A sociedade enxerga meninos negros apenas como corpos destinados à sobrevivência, não como sujeitos de pensamento, medo, imaginação ou sensibilidade. É uma crítica direta à forma como o racismo define quais vidas merecem empatia e complexidade.

Ainda criança, Henrique foi levado à terapia porque sua mãe achava que ele era autista:

Você apenas pensou que havia um problema com você, mas talvez nunca tenha percebido que toda aquela vontade de ficar calado, que toda aquela vontade de permanecer quieto, pudesse ter a ver com a cor da sua pele. Que o seu receio de falar, seu receio de se expor, pudesse ter a ver com as orientações que você recebeu desde a infância: ***não chame a atenção dos brancos. Não fale alto em certos lugares, as pessoas se assustam quando um rapaz negro fala alto. Não ande por muito tempo atrás de uma pessoa branca, na rua. Não faça nenhum tipo de movimento brusco quando um policial te abordar. Nunca saia sem documentos. Não ande com quem não presta. Não seja um vagabundo, tenha sempre um emprego***. (Tenório, 2020, p. 88, grifo nosso).

Esse trecho é um dos mais potentes e reveladores de *O Averso da Pele*, porque articula com clareza como o racismo molda subjetividades, silencia e impõe medo desde a infância.

A lista de “*não fale alto em certos lugares*”, “*não ande atrás de pessoas brancas*”, “*nunca saia sem documentos*” funciona como um manual de sobrevivência que os negros precisam seguir em uma sociedade racista. São regras não escritas, mas conhecidas: restrições impostas para evitar a violência, a desconfiança, a suspeita. Cada frase desnuda o controle social e corporal que o racismo exerce, determinando até o modo de andar, falar e se comportar.

Pedro descreve também a relação entre seus pais, ambos negros, perante a sociedade:

E então, sempre que o impulso de largar tudo vinha, você ponderava as coisas. Tentava encontrar qualidades na vida com minha mãe. Certamente, além do sexo, o fato de ambos serem negros era um dos elementos que pesavam nessa balança. Pois, a princípio, a cor da pele não deveria ser um problema; afinal quando vocês saíam na rua, isso não era um incômodo, pois, quando vocês entravam numa loja ou num restaurante, ninguém olhava para vocês com curiosidade ou espanto. Vocês faziam parte do mesmo grupo racial, e isso tranquilizava as pessoas. (Tenório, 2020, p.75).

O narrador expõe que o pai, ao pensar em abandonar a relação, ponderava que, entre os motivos para permanecer no relacionamento, estava o fato de ambos serem negros. Isso demonstra que, em uma sociedade racista, o amor entre pessoas negras também pode carregar uma dimensão de proteção mútua, de reconhecimento e cumplicidade diante das exclusões externas. É como se o casal encontrasse, um no outro, um refúgio possível contra o olhar discriminador do mundo.

Sobre quando foram à terapia de casal com terapeutas brancos:

Enquanto isso, você observava os terapeutas. E pensou que eles não sabiam nada de vocês. Eles eram brancos. Vieram de uma classe média. E tinham uma visão limitada do mundo. Não perceberam o que estava acontecendo ali. Eles não faziam a mínima ideia de que a metade dos seus problemas estava contida na cor da pele, você pensou. (Tenório, 2020, p. 85).

Aqui podemos perceber o quanto o racismo estrutural atravessa até os espaços que deveriam acolher e curar, como a terapia. O narrador denuncia a

invisibilidade negra diante de profissionais brancos que, embora bem-intencionados, não conseguem compreender o peso social e psicológico do racismo.

Após saírem da terapia de casal, Henrique e Martha tiveram uma discussão no meio da rua:

A rua estava cheia, as pessoas olhavam para vocês com desaprovação, outros com pena, porque achavam que vocês eram dois loucos. Vocês eram um casal de negros gritando pela rua. Isso causa um efeito no imaginário das pessoas, ou confirma aquilo que elas pensam de pessoas negras: *são escandalosos, barraqueiros e mal-educados*. (Tenório, 2020, p. 90).

Jeferson Tenório expõe aqui como a simples presença de pessoas negras em público é interpretada de maneira distorcida, carregada de estereótipos e preconceitos.

Henrique também reflete sobre a questão racial em casais brancos:

Às vezes, você olhava para os casais brancos andando pela rua, felizes, de mãos dadas, e pensava se eles, em algum momento da vida, se perguntavam por que seus parceiros eram brancos e não negros. Talvez isso jamais tenha sido um problema para as pessoas brancas, você pensou. (Tenório, 2020, p. 75).

O olhar do narrador sobre os casais brancos é carregado de uma consciência dolorosa: ele percebe que, enquanto pessoas negras frequentemente precisam refletir sobre o impacto da cor da pele em suas relações, sejam amorosas, profissionais ou sociais, as pessoas brancas vivem o privilégio de nunca precisarem pensar nisso. Essa diferença é o cerne da crítica: a branquitude é percebida como a norma, como o padrão de humanidade, enquanto a negritude é constantemente problematizada, questionada e marcada.

Sobre este assunto, cabe aqui citar a herança histórica exposta por Bento (2022, p. 23):

Descendentes de escravocratas e descendentes de escravizados lidam com heranças acumuladas em histórias de muita dor e violência que se refletem na vida concreta e simbólica das gerações contemporâneas. Fala-se muito da herança da escravidão e nos seus impactos negativos para as populações negras, mas quase nunca se fala na herança escravocrata e nos seus impactos positivos para as pessoas brancas.

A autora nos mostra que o racismo estrutural não é apenas um legado do passado, mas um sistema ainda ativo que distribui desigualmente oportunidades,

poder e reconhecimento. Ao naturalizar os privilégios brancos e invisibilizar a origem histórica dessas vantagens, a sociedade perpetua as desigualdades raciais sob uma aparência de normalidade.

A mãe de Pedro, criada em uma família branca, não conseguia ver o racismo da mesma forma que Henrique. Para ela, era algo individual. Ela não conseguia enxergá-lo como algo estrutural:

Acontece que minha mãe foi criada numa família de pessoas não negras, o que a fez ter outra visão sobre o racismo; aliás, para ela o racismo se fortalecia justamente quando começávamos a falar sobre ele, que isso era uma coisa que já deveria ter sido superada. E falar sobre a cor da pele só fortalecia o preconceito. **E foi nesse ponto que o discurso racial entrou na vida de vocês como mais um problema.** No início, você tentou argumentar dizendo que ser um casal negro em Porto Alegre, nessa cidade que é a mais racista do país, não era fácil. E minha mãe dizia que você era muito dramático e *até quando a gente vai ficar se lamentando? A vida é assim, Henrique, lide com isso. Temos que olhar para a frente. O movimento negro nunca fez nada por mim. O movimento negro acha que tudo se resume à cor da pele. Se esquecem que ser um homem negro é muito diferente de ser uma mulher negra. E às vezes vocês, por serem homens negros, acham que está tudo resolvido, que estamos sempre no mesmo barco e que o racismo justifica todas as merdas que vocês fazem com as mulheres.* Além disso, eu queria saber onde o movimento negro estava quando me assediavam na praia quando eu tinha treze anos. Onde o movimento negro estava quando não impediu que minha mãe morresse bêbada na rua. Eu queria saber por que ninguém se importou com ela, nem com os filhos dela. Minha mãe bebia para se proteger da realidade. Ela era uma mulher negra, na década de oitenta, com quatro filhos para criar. Era o mundo contra ela e contra nós. Ela era uma presa fácil, entende? Porque a gente, às vezes, cansa de suportar. E quem a manteve em pé até que pudéssemos sobreviver não foi o discurso do movimento negro, mas as garrafas de cerveja e cachaça que ela conseguia beber. **Eu não quero dizer que essa história de negritude não tenha importância, não é isso, mas esse tipo de movimento coloca todos nós no mesmo balaio. Os negros são diferentes. Nós não somos iguais.** Você a ouvia e pensava que talvez minha mãe tivesse razão. Entretanto, você não podia concordar com tudo, pois você achava que minha mãe estava individualizando uma questão que era, em sua raiz, um problema de ordem estrutural. (Tenório, 2020, p. 75-76).

Quando Martha questiona o movimento negro, surge uma crítica feroz ao distanciamento entre discurso político e realidade cotidiana. Embora o discurso da negritude seja necessário, ele nem sempre alcança quem está nas margens mais vulneráveis, como as mulheres negras pobres. Sua fala também antecipa uma discussão importante do feminismo negro: as diferentes camadas da opressão racial e de gênero, e como ser uma mulher negra não é a mesma coisa que ser um homem negro.

Silva (2025, p. 83) afirma, sobre o excerto acima que “[A ficção] pode ser utilizada como recurso para defender mudanças sociais e promover causas esquecidas, como a crítica ao apagamento da mulher pelo movimento negro [...]”

Henrique e Martha definitivamente não se entendiam sobre as questões raciais:

Mesmo assim, mesmo com os argumentos postos, vocês não se entendiam, e **sempre que vocês saíam, para ir ao cinema ou a um parque, você observava que vocês eram os únicos negros do lugar, o que deixava minha mãe irritada, pois ela dizia que tal constatação não nos levava a nada, o teatro não vai ser melhor, nem o filme vai ser melhor se houver ou não pessoas negras aqui.** E agora era você que se irritava profundamente com um discurso desses. Então as saídas de vocês logo se transformavam num inferno. (Tenório, 2020, p. 76-77, grifo nosso).

A observação do pai (“vocês eram os únicos negros do lugar”) revela uma consciência racial aguçada, fruto da percepção de que o racismo no Brasil opera não só por meio da violência explícita, mas também pela exclusão simbólica, ou seja, quem ocupa, ou não, certos espaços culturais. Já a irritação da mãe diante dessa constatação indica um desejo de normalidade, uma tentativa de não ver o racismo para não se sentir afetada por ele. Ela tenta transformar a ausência de pessoas negras em algo irrelevante, como se ignorar o problema pudesse torná-lo inexistente.

Os pais de Pedro se separaram antes de ele completar um ano de idade. Ele relembra da infância com o pai:

Quando você passava semanas sem me procurar, quando estavam separados, e, na época, eu não entendia que isso acontecia também para não ter que se incomodar com minha mãe, ou quando você queria me ensinar certas coisas cedo demais, como, por exemplo, **no dia em que você me perguntou que cor eu tinha e foi a primeira vez que eu olhei para os meus braços e vi que tínhamos quase a mesma cor, eu era pequeno, mas eu disse que não sabia que cor era aquela. E você me disse que eu era negro.** Mas eu não fazia ideia do que aquilo significava, então você me deu uma aula sobre racismo. (Tenório, 2020, p. 125, grifo nosso).

Quando Henrique pergunta ao filho que cor ele tem, o autor transforma um gesto aparentemente simples em um ato de iniciação: é o instante em que o menino é convidado a enxergar-se dentro de uma estrutura racial que o marcará para sempre. O olhar para os próprios braços e a dúvida de não saber que cor era aquela, revelam a inocência inicial, uma inocência que o racismo não permite durar muito tempo.

Henrique, consciente de sua condição de negro, fazia reflexões sobre as relações entre brancas/os e negras/os na sociedade:

Quando uma pessoa branca nos elogia, nunca saberemos se aquilo é sincero, ou apenas uma espécie de piedade, ou para não se sentir culpada, ou mesmo para não ser acusada de racismo. Não sabemos avaliar nosso fracasso. Porque é tentador atribuir todas as nossas fraquezas e nossas falhas ao racismo. [...] Você passa uma boa parte da vida apanhando e ainda te dizem que você não pode fazer certas coisas. Que você não é capaz. **E para sobreviver, porque é assim que você vê a vida: um tumulto vital com o qual você tem que lidar apesar da cor da sua pele.** (Tenório, 2020, p. 85-86, grifo nosso).

Esse trecho do livro reflete sobre as ambiguidades e contradições da experiência de ser negro em uma sociedade estruturalmente racista. O narrador reflete sobre a insegurança emocional e psicológica que o racismo produz, um estado constante de desconfiança, dúvida e autodefesa diante dos gestos e palavras vindos de pessoas brancas.

Ainda mencionando o pai, Pedro relembra:

Você sempre dizia que os negros tinham de lutar, pois o mundo branco havia nos tirado quase tudo e que pensar era o que nos restava. **É necessário preservar o avesso, você me disse. Preservar aquilo que ninguém vê.** Por que não demora muito e a cor da pele atravessa nosso corpo e determina nosso modo de estar no mundo. E, por mais que sua vida seja medida pela cor, por mais que suas atitudes e modos de viver estejam sob esse domínio, você, de alguma forma, tem de preservar algo que não se encaixa nisso, entende? Pois entre músculos, órgãos e veias existe um lugar só seu, isolado e único. E é nesse lugar que estão os afetos. E são esses afetos que nos mantêm vivos. (Tenório, 2020, p. 61, grifo nosso).

O excerto acima é um dos mais poéticos e filosóficos da obra, pois a fala de Henrique, de que “é necessário preservar o avesso”, funciona como uma espécie de ensinamento ético e existencial transmitido ao filho: a ideia de que, mesmo quando tudo é atravessado pela cor da pele, ainda há um espaço íntimo que o racismo não consegue destruir.

O “avesso” simboliza a dimensão interior, subjetiva, invisível, aquilo que escapa às classificações impostas pelo olhar social. É a parte da identidade que não se resume à cor, à dor ou à luta, é o que resta de sensibilidade, de afeto e de humanidade. Preservar o avesso, portanto, significa resistir à desumanização, guardar dentro de si um território de dignidade e amor, mesmo quando o mundo tenta reduzir o indivíduo negro à sua aparência ou à sua cor.

Ao falar de si mesmo, Pedro diz que cursava arquitetura e que entrou na faculdade pelo sistema de cotas, onde conheceu e se encantou por Saharienne. Aqui já estamos falando do século XXI:

Conheci Saharienne pouco depois de entrar na faculdade de arquitetura. Tive alguma dificuldade em fazer amizades ali. A primeira pessoa com quem conversei e que depois se tornou meu amigo foi o Mauro. **Éramos poucos os negros no curso. Então, quando nos vimos, creio que a vontade de pertencer a um grupo influenciou nossa aproximação.** Mauro morava na cidade de Alvorada, no bairro Jardim Porto Alegre. Assim como eu, havia entrado na faculdade pelo sistema de cotas. Mauro tinha a pele mais escura que a minha. Suas histórias sobre abordagem policial, perseguição por seguranças em lojas, ou mesmo sobre senhoras que recolhiam suas bolsas quando o viam por perto, acabaram nos aproximando também. Foi através do Mauro que conheci Saharienne. **Lembro do dia em que o Diretório Acadêmico dos Estudantes promoveu no campus um debate sobre racismo estrutural.** [...] Em determinado momento, ela pediu a palavra e disse coisas duras e contundentes sobre a condição das mulheres negras na sociedade, sobre os processos de aceitação do próprio corpo, do próprio cabelo, fiquei pasmo com o jeito dela de falar, era como se cada palavra e expressão estivessem todas no lugar. (Tenório, 2020, p. 104-105, grifo nosso).

A aproximação entre Pedro e Mauro nasce de uma solidariedade racial, uma identificação que ultrapassa o convívio social e toca o campo da experiência compartilhada. As histórias de Mauro sobre abordagens policiais e desconfiança cotidiana expõem as violências que marcam a vida de homens negros no Brasil. O simples fato de “ser poucos no curso” evidencia a desigualdade de acesso e o papel das políticas de cotas como tentativa de reparação, mas também como elemento que destaca o isolamento dos corpos negros em espaços brancos como a universidade.

A entrada de Saharienne na narrativa marca outro ponto de virada: ela representa uma voz política e feminina que amplia o olhar do narrador sobre o racismo, introduzindo a perspectiva de gênero e corpo. Sua fala no debate sobre racismo estrutural, “dura e contundente”, impressiona Pedro não só pelo conteúdo, mas pela força com que ela reivindica a existência da mulher negra, frequentemente invisibilizada inclusive dentro das discussões raciais.

Na primeira vez em que foram ao cinema, Pedro fez uma observação que Henrique “[...] sempre costumava fazer quando ia a determinados lugares, a de que havia poucos negros no cinema”. Saharienne concordou, disse que os espaços culturais de Porto Alegre nunca foram atrativos para o público negro.” (Tenório, 2020, p. 113). O narrador prossegue:

Perguntei por quê, e ela respondeu que **talvez os negros não se sentissem à vontade em entrar em determinados espaços**, quando como, por exemplo, uma mulher negra decide entrar numa loja voltada para a classe média alta. *Essa mulher só vai entrar se ela puder comprar alguma coisa lá dentro, entende? Ou seja, ela não pode se dar o luxo de simplesmente entrar, olhar e sair. Mas por quê?*, perguntei. *Porque ela é simplesmente não pode. Porque é como se ela*

estivesse confirmando o estereótipo de que pessoas negras não têm grana. E, mesmo que elas não tenham, quando entram numa loja como essa, é preciso que mostrem que elas também podem comprar ali. [...] Mas não acho que nós, negros, devemos nos encerrar em guetos. Meus pais sempre me disseram isso. Nós podemos ter acesso a qualquer conteúdo. Mas a gente nunca pode esquecer de onde viemos, entende? (Tenório, 2020, p. 113, grifo nosso).

Esse trecho aborda como o racismo regula comportamentos, espaços e sentimentos de pertencimento. A fala sobre a mulher negra que “só vai entrar numa loja se puder comprar algo” explicita como a cor da pele se torna um marcador social, produzindo vigilância, vergonha e autocontenção.

No primeiro jantar na casa dos pais de Saharienne, “[...] o pai de Saharienne me chamou para me mostrar uns vinis. Escutamos Miles Davis. Depois foi a vez do *Pérola negra*, do Luiz Melodia. Eu disse a ele que você também gostava daquele vinil”. (2020, p. 114). Henrique também gostava de ouvir “Aculturado”, do Itamar Assumpção e “Ao que vai nascer”, de Milton Nascimento (Tenório, 2020, p. 68).

O jantar na casa dos pais de Saharienne, aparentemente uma cena cotidiana, transforma-se em um momento de reconhecimento cultural e de pertencimento para Pedro.

Além disso, a escolha de artistas negros não é casual. Tenório mostra como a arte negra serve como território de resistência, onde os personagens encontram voz, espelho e força diante de uma sociedade que insiste em silenciá-los.

3.3.3 “De volta a São Petersburgo”

Neste capítulo Pedro narra as desventuras do pai como professor, carreira que ele [Pedro] jamais quis seguir. “Alguns pais levavam um susto quando te conheciam, porque na época ainda era raro haver professores negros em escolas no sul do país.” (TENÓRIO, 2020, p. 130).

Aqui o narrador aborda o caráter sutil, mas profundo, da discriminação racial, mostrando que o racismo não está apenas nos insultos, mas também nas reações de espanto, na naturalização da ausência e nas estruturas que determinam quem pode ou não representar o conhecimento. Ao colocar um professor negro nesse cenário, Jeferson Tenório afirma a importância da representatividade e da presença negra em todos os espaços, especialmente na educação.

Também faz um relato de várias abordagens policiais que o pai sofreu, antes do dia fatídico de sua morte.

A respeito de Elisa, a última mulher que o pai amou, que se considerava “branca demais para os movimentos negros e escura demais para quem vive no sul do país” (Tenório, 2020, p. 138), “Você não imaginou que, passados dois anos de convivência com a Elisa, sua colega de escola e professora de inglês, vocês acabariam juntos. Elisa era o que alguns chamariam de mestiça, os olhos pretos, o corpo magro.” (Tenório, 2020, p. 137).

A frase expressa uma dupla exclusão: de um lado, a pessoa é vista como “branca demais” para ser plenamente aceita dentro de certos espaços de militância ou afirmação negra; de outro, é considerada “escura demais” para ser aceita pela sociedade majoritariamente branca e racista do sul do Brasil. Essa ambiguidade revela o funcionamento perverso da discriminação que hierarquiza pessoas negras a partir do tom de pele, dos traços e da proximidade com o padrão branco.

Sobre uma abordagem policial que Henrique sofreu em 2016, Pedro assim narra:

Na manhã do dia vinte e um de agosto de dois mil e dezesseis, você foi abordado pela polícia. Você estava na frente do seu prédio esperando uma carona para ir trabalhar. Você tinha cinquenta anos e não pensava que ainda teria de passar por isso. **Enquanto você conferia a hora no seu relógio, dois policiais, em motocicletas, da Brigada Militar se aproximaram de você e perguntaram o que fazia ali parado.** Você demorou alguns segundos para responder, na verdade você queria se recusar a responder, pensou em confrontá-los, perguntar por que estava sendo abordado, mesmo que já soubesse a resposta. **Você estava cansado daquilo. Cansado de ter que dar explicações para a polícia. Por fim, você acabou respondendo que estava ali parado numa esquina esperando carona para ir trabalhar.** Os policiais te deram uma boa olhada; poucas vezes na vida você se preocupou com suas roupas, em se vestir bem. Um deles perguntou onde você trabalhava. *Numa escola. Sou professor*, você respondeu. Depois, educadamente, eles te solicitaram os documentos e **te perguntaram onde você morava e se era usuário de drogas.** Além disso, você teve de ouvir a sua própria descrição através de uma voz feminina vinda da central policial: ***o suspeito é negro, natural do Rio de Janeiro, estatura mediana, casaco preto. Se já revistou, pode liberar, ele tá limpo.*** Mas acontece que o policial não te revistou. Eles estavam convencidos de que você não era uma ameaça para a sociedade. Eles sorriam, te desejaram um bom dia, subiram em suas motos e foram embora. **Você ficou ali na esquina, parado, ainda sob o olhar de gente desconfiada. Porque um suspeito é sempre um suspeito, mesmo que a polícia te libere e te diga bom-dia e tenha-um-bom-trabalho.** (Tenório, 2020, p. 142-143, grifo nosso).

Aqui há uma pequena falha entre datas que autor cometeu: se Henrique nasceu em 1971, em 2016 ele teria 45 anos, e não 50.

O narrador fala do mecanismo da humilhação racial: o personagem, um professor, é interpelado como se fosse um criminoso apenas por estar parado na rua. A tensão entre o desejo de confrontar e a necessidade de se proteger (“você queria se recusar a responder, mas acabou respondendo”) expressa o cansaço e a impotência de quem já viveu essa cena inúmeras vezes. É o retrato de uma existência permanentemente vigiada e questionada.

Importante destacar que o racismo não termina com o fim da abordagem, pois o olhar racista da sociedade continua a condenar.

No caminho para o trabalho, Henrique começou a lembrar de algumas abordagens policiais que sofrera em Porto Alegre até aquele momento (Tenório, 2020, p. 143):

1. A primeira vez que você recebeu uma abordagem, você recém havia chegado do Rio de Janeiro e nem sabia que se tratava de um paredão. Você tinha treze anos e estava jogando futebol numa praça com seus amigos da escola: o Caminhão, o Juca, o Sadi, o Nego Tinho, o Michael Jackson e o Pão com Ki-Suco. Nos fins de semana vocês costumavam ir naquela praça do bairro Três Figueiras, uma zona nobre de Porto Alegre. Vocês até podiam jogar bola na Vila Bom Jesus, mas vocês preferiam aquele lugar. **Um dia, no meio do jogo, uma viatura da polícia parou ao lado do campo. A princípio, vocês não ligaram, porque vocês não acharam que a coisa era com vocês, no entanto um dos policiais que saíram da viatura entrou na quadra, mandando a porra da bola parar. Depois gritou para todo mundo sentar no chão. Vocês se olharam. Vocês já sabiam o que vinha pela frente. O policial pôs a mão na arma que estava na sua cintura e repetiu, dizendo que não ia falar de novo, caralho, senta logo aí, porra. Vocês sentaram. O outro policial pegou a bola e a colocou debaixo do braço. Perguntaram onde vocês moravam. Na Bonja, respondeu o Caminhão. Os policiais se olharam e continuaram o interrogatório. E por que vocês vêm jogar bola aqui, porque não ficam na vila de vocês? Porque a gente gosta de jogar aqui, respondeu o Pão com Ki-Suco. Os policiais se olharam novamente, dessa vez com ironia. Vocês são cheiradores de cola? Ninguém respondeu. Alguém aqui cheira cola, loló? Você tomou coragem e disse que não, que ninguém ali era cheirador de cola. Depois eles mandaram todos ficarem de pé e levantarem a camisa. O policial que segurava a bola avisou: a gente tá de olho em vocês, aqui nesse bairro é lugar de gente direita, se a gente souber que vocês fizeram alguma coisa errada por aqui, a gente vai atrás de vocês, entenderam?** E todos vocês balançaram a cabeça positivamente. Depois o policial pegou a bola e deu um balão para o alto. O Pão com Ki-Suco foi atrás dela. Os policiais entraram no carro e foram embora. Vocês seguiram o jogo sem saber bem o que tinha acontecido. (Tenório, 2020, p. 143-144, grifo nosso).

Há aqui uma pequena confusão com a idade de Henrique no episódio, pois quando chegou a Porto Alegre já tinha pelo menos 14 anos – idade em que foi abordado no Rio de Janeiro –, ou mais.

Nesse trecho, a presença policial, a linguagem agressiva, o gesto de colocar a mão na arma, a indagação sobre serem cheiradores de cola e o ato de confiscar a bola criam um clima de ameaça e humilhação. A narrativa mostra que, desde cedo, o protagonista e seus amigos são forçados a entender qual é o “lugar” que lhes é imposto pela sociedade, a “Vila Bom Jesus”, e não o bairro nobre “Três Figueiras”.

Tenório transforma uma cena cotidiana, de meninos jogando bola, em um microcosmo da exclusão racial, onde a adolescência é interrompida pela consciência dolorosa da desigualdade. A linguagem direta, com uso de palavrões, reforça a brutalidade da situação.

2. Quando você fez amizade com o Edmundo, as coisas na escola melhoraram, porque o Edmundo gostava das mesmas coisas que você. De vídeo game e artes marciais. Edmundo já havia feito dois anos de judô. **Você também queria muito fazer judô, mas sua família não tinha dinheiro para te pagar umas aulas e o quimono era caro.** Além disso, na época sua mãe tinha voltado para o Rio de Janeiro porque brigou com a sua avó. Você e suas irmãs ficaram em Porto Alegre. Você sabia que as coisas estavam ficando difíceis e por isso seria impossível pedir para sua avó pagar aulas de judô. O Edmundo te ensinou a contar em japonês até dez, te ensinou os nomes dos golpes em japonês e te contou sobre a vida do mestre Jigoro Kano, o criador do judô. Então o Edmundo disse que podia te ensinar uns golpes. Vocês combinaram de fazer isso na casa dele, porque na escola poderia ter uns babacas debochando de vocês. Edmundo morava no Bom Fim. Edmundo era judeu, na época você não sabia disso. **Para não gastar passagem, você foi a pé da sua casa até a casa dele. Você passou mais de uma hora caminhando sob o sol, pela avenida Protásio Alves. Ele morava num prédio de dez andares chamado Village Garden. Ao chegar, você apertou a campainha e esperou. Pessoas passavam por você na rua e te olhavam. Ninguém respondeu no interfone. Você apertou novamente. Nada. Decidiu ficar ali na frente do prédio e pensou que ele poderia ter saído com a mãe dele. No entanto, em minutos surgiu o policial da Brigada Militar ao seu lado dizendo para você circular que ali não era lugar para pedir coisas. Você disse que não estava ali pedindo nada, que estava indo na casa de um colega seu de escola. Que escola?, perguntou o policial. Você respondeu, mas ele não acreditou. Mandou de novo você circular. Você fez o que ele disse. Voltou para casa a pé e sem suas aulas de judô.** (Tenório, 2020, p. 144-145, grifo nosso).

A narrativa desse trecho apresenta uma cena aparentemente simples, ou seja, a tentativa de visitar o amigo Edmundo, mas que se transforma em mais um episódio de violência simbólica e exclusão racial. Henrique, adolescente negro de origem humilde, se vê impedido de acessar o espaço de privilégio (o prédio de Edmundo, no bairro Bom Fim), sendo novamente barrado pela polícia, que associa sua presença ao estereótipo do “pedinte” ou do “suspeito”.

3. Na oitava série você teve uma namoradinha, a Katiane, mas ela não sabia disso. Talvez ela até desconfiasse, mas vocês nunca tiveram nada. A verdade é que vocês andavam juntos para cima e para baixo. Se a Katiane fizesse parte de uma pesquisa do IBGE, ela seria considerada parda. Um dia você até chegou a escrever uma carta anônima para ela declarando todo o seu amor. E na sua cabeça ela jamais perceberia que aquelas garatujas que você chamava de letra não eram suas. Ela certamente sabia da sua paixão recolhida, mas não te dizia nada, ou se fazia de desentendida porque ela gostava de você apenas como amigo e não queria te magoar. **A mãe de Katiane era empregada doméstica. Trabalhava no bairro Boa Vista, onde as casas eram enormes e tinham muros muito altos. Um dia vocês foram até lá. A Katiane entrou, mas você ficou sentado no meio-fio esperando, pois ela disse que não ia demorar e também que a mãe não gostava de ajuntamento da casa dos patrões dela. Era meio da tarde de sexta-feira. Então, no início da rua, você viu uma viatura com as sirenes tocando, e àquela altura da sua vida, aos catorze anos, você já havia aprendido que aquela visão era um problema, não que você tivesse consciência de que a polícia te abordava porque você era negro, mas sua experiência já te dizia para se manter longe das viaturas. Então, quando eles pararam na sua frente, baixaram o vidro do carro, puderam os braços para fora, você pôde ver que dentro da caminhonete havia mais policiais. Um deles, de óculos escuros, sem sair do carro, perguntou o que você estava fazendo ali. Você já conhecia aquela pergunta. Então você, ainda sentado, respondeu que estava esperando uma amiga que morava naquela casa. Eles riram do que você disse: *Amiga? De onde, neguinho?*, um deles perguntou. *Da minha escola*, você disse. Eles desligaram o carro. Resolveram que precisavam te dar uma geral. Você ficou paralisado ao ver aquele bando de policiais armados saindo do carro por sua causa. Mas, antes que eles te mandassem levantar, o portão da casa se abriu e dali saíram a Katiane e a mãe dela. Os policiais deram boa-tarde. A dona Teresinha (mãe da Katiane) perguntou o que estava acontecendo. Então você se levantou e foi para junto delas. O policial que até então estava de óculos, tirou-os e disse que estavam fazendo uma patrulha e que receberam uma notificação feita por um vizinho de que havia um suspeito sentado na calçada, *mas vimos agora que era um engano, sabe como é, a gente tem sempre que averiguar as situações*. Eles não te pediram desculpas, mas era para vocês entenderem que aquilo era um pedido de desculpas. Todos eles entraram no carro e foram embora. Vocês também foram embora. A mãe da Katiane disse para vocês tomarem cuidado na rua. **Dias depois, quando Teresinha recebeu a filha na casa dos patrões, ela disse para não te levar mais lá, pois os patrões não gostaram de ver a polícia na porta da casa deles.** (Tenório, 2020, p. 145-147, grifo nosso).**

Já nesse episódio, Henrique, ainda adolescente, nutre um amor silencioso por Katiane, com quem compartilha uma amizade e pequenas descobertas da juventude. Mas essa leveza é interrompida pelo encontro com o racismo policial. O contraste entre o sentimento puro e a brutalidade da abordagem evidencia como, para o jovem negro, até mesmo a vivência do amor é mediada pelo medo e pela vigilância.

Mesmo depois de o mal-entendido ser “resolvido”, o racismo se reafirma, pois não há pedido de desculpas verdadeiro, apenas uma justificativa burocrática. E, em seguida, o episódio gera uma consequência social: a mãe de Katiane é repreendida pelos patrões, e Henrique passa a ser proibido de frequentar aquele ambiente. O

racismo, assim, transborda para as relações de trabalho e afeto, revelando seu alcance estrutural.

4. Você e seu amigo Juarez precisaram voltar a pé para casa após uma noite na danceteria, novamente vocês tiveram que dividir um cachorro-quente. Novamente vocês não ficaram com ninguém. Na volta para casa, vocês foram acompanhados por vários outros jovens que também estavam voltando a pé para casa ou apenas se dirigindo para o centro de Porto Alegre. **No meio do viaduto, na avenida João Pessoa, havia uma barreira policial. Vocês já sabiam o que iria acontecer. Os policiais estavam com armamento pesado. Estavam parando carros, ônibus e pessoas. As meninas foram liberadas, os meninos tinham de botar as mãos na cabeça. Vocês tiveram os bolsos de vocês revistados. Suas identidades foram conferidas. Os policiais cheiravam as mãos de vocês e perguntaram onde estava a maconha. Vocês disseram que não fumavam maconha. Eles devolveram as carteiras de identidade a vocês e vocês foram liberados. Ao olharem para trás, vocês viram um rapaz negro levando um tapa dos policiais no rosto.** Estava amanhecendo e vocês só queriam ir para casa. (Tenório, 2020, p. 147, grifo nosso).

O amigo de Henrique, como citado no começo do livro, era branco e traficante, mas nesse episódio não estava portando drogas. Caso contrário, poderia ter sido fatal para Henrique.

Nesse excerto Tenório aprofunda o retrato da violência cotidiana e banalizada do racismo estrutural, evidenciando como ele se manifesta nos espaços públicos e molda o comportamento e as emoções dos jovens negros.

O momento final, em que o protagonista vê “um rapaz negro levando um tapa dos policiais no rosto”, não há reação, apenas o olha, um testemunho impotente diante da repetição da violência. Essa cena denuncia a normalização da violência, o sentimento de impotência e o medo que definem a experiência negra nas ruas das grandes cidades brasileiras, neste caso em Porto Alegre.

5. Um dia você ouviu o professor Oliveira falar sobre um livro, sobre um certo personagem russo, Raskólnikov. E foi como uma iluminação ouvir o professor lendo aquelas páginas de *Crime e castigo*. Você não sabia que aquele seria um livro que te acompanharia até o fim de sua vida. [...] Ficava feliz quando pegava algum engarrafamento e podia ficar lendo mais um pouco no ônibus, ou então quando não tinha muita coisa para fazer no escritório e colocava o livro estrategicamente na gaveta para poder ler sempre que o Bruno Fragozo não estivesse por perto. E, mesmo quando o ônibus estava lotado, dava um jeito de se segurar e continuar lendo. Às vezes alguém se compadecia de você e se oferecia para segurar sua mochila de modo que você pudesse ter mais equilíbrio. Às vezes também, quando você ficava até mais tarde no escritório, voltava nos ônibus mais vazios e podia ir sentado. Foi num desses dias em que você estava na parte de trás do ônibus mergulhado em Raskólnikov que, sem que você percebesse, surgiu um policial bem na sua frente. Na verdade, eram três ou quatro. Eles mandaram todos os homens descerem. Era uma blitz. Mas você custou a entender, porque sua cabeça

ainda estava lá em São Petersburgo. O policial pediu com mais ênfase que você descesse do ônibus. Você obedeceu, estava cansado, estava com preguiça, mas tudo o que você queria era terminar o *Crime e castigo*. **Um rapaz, branco, sentado ao seu lado, também fez menção de levantar para descer do ônibus, mas o policial disse que ele não precisava descer. Você desceu e foi para a parede ainda segurando o livro. Ao olhar para o lado, percebeu que havia mais cinco homens negros na parede sendo revistados e questionados sobre para onde estavam indo, o que faziam da vida.** O policial que te abordou pegou seu livro e, depois de te revistar. Perguntou que livro era aquele. Você disse que era um livro de literatura. Ele folheou o livro, perguntou se era poesia. Você até pensou em dizer que aquilo era um romance, mas não queria parecer arrogante nem dar uma de sabichão com o policial armado atrás de você, então você disse que sim, que eram poesias sobre o arrependimento. O policial pareceu ter gostado. E disse que costumava ir à igreja rezar. *É bom os jovens lerem poesias e a Bíblia também. Você já leu a Bíblia?*, ele perguntou. Você disse que sim e acrescentou que o personagem do livro também virava católico. O policial ficou feliz. Te pediu desculpas pelo incômodo, **mas é que era o trabalho dele, porque Porto Alegre tá cheio de vagabundo**, ele disse. **Você e os outros homens subiram no ônibus. O rapaz que não precisou descer, ao ver você chegar, trocou de lugar e foi sentar mais à frente.** O ônibus partiu e você voltou para São Petersburgo. (Tenório, 2020, p. 147-149, grifo nosso).

O episódio da blitz explicita o racismo estrutural: apenas os homens negros são obrigados a descer e a se justificar sobre quem são e o que fazem. A naturalidade com que o policial age e a desculpa final (“Porto Alegre tá cheio de vagabundo”) reforçam como a violência racista está normalizada e legitimada no cotidiano. O rapaz branco que “não precisou descer” simboliza o privilégio racial da branquitude, enquanto Henrique, mesmo educado e leitor, é reduzido ao estereótipo do suspeito.

6. O anúncio dizia que era preciso ter boa aparência. E ler uma frase daquelas significava que aquele emprego não era para você. “Boa aparência” significava, na maioria das vezes, ser branco. Você já havia terminado o ensino médio, suas irmãs ainda estavam estudando e sua mãe trabalhava no setor de serviços gerais do metrô, ganhava muito pouco, portanto você se sentia culpado por não conseguir um trabalho. Você acordava cedo na segunda-feira e ia para a fila do Sine. Você sempre era encaminhado para serviços do ramo de alimentícios. Três meses desempregados te fizeram aceitar um emprego de serviços gerais numa pizzaria. Ali você era uma espécie de faz-tudo: tinha de lavar os banheiros, varrer o salão antes de chegarem os clientes, lavar a louça. Ou então passava horas cortando toras e toras de muçarela, de modo que a sua mão chegou a fazer uma ferida nas primeiras semanas, porque o cabo da faca te machucava. No entanto, em seis meses você se acostumou com aquela rotina, mesmo depois que você trocou de horário, passou a trabalhar de madrugada, pois dava mais dinheiro, e na época você só queria ter dinheiro para comprar um bom tênis, um bom boné importado, comprar a última fita do Racionais, sair nos fins de semana para dançar passinhos, e ajudar sua mãe com as contas. Você costumava sair da pizzaria por volta das quatro horas da manhã. Caminhava por uma rua deserta até chegar numa parada de ônibus na avenida Osvaldo Aranha. Você até tinha medo de ser assaltado, mas na época você tinha apenas vinte e um anos. E essa *idade*, você me dizia, *não é uma idade para ter medo de nada*. Num desses dias, você estava sozinho, esperando o ônibus corujão chegar. **Você estava novamente**

cansado, com sono. Não via a hora de chegar em casa. Então você viu as cores vermelhas de uma sirene se aproximarem. Você rezou para não ser abordado mais uma vez. No entanto, sua reza não funcionou. Eles desceram de arma em punho, não apontaram para você, apenas mandaram você se virar e pôr as mãos na cabeça, perguntaram para onde você estava indo. *Para casa*, você respondeu. Eles abriram sua mochila, vasculharam suas coisas, na verdade eles viraram a mochila de cabeça para baixo e você ouviu suas coisas todas caírem no chão. O policial passou o coturno sobre seus pertences, como que procurando alguma coisa. Depois disse que aquela não era hora de estar na rua, você disse que era trabalhador. O policial mandou você calar a boca que *senão te levo em cana, neguinho*. Eles guardaram as armas, entraram no carro e foram embora. E você ficou ali diante das suas coisas no chão, diante da sua mochila aberta. Era o mês de junho. As ruas estavam desertas. Fazia frio, mas você não sentia frio por fora, o frio estava dentro. (Tenório, 2020, p. 149-150, grifo nosso).

Logo no início, a frase “era preciso ter boa aparência” carrega um racismo disfarçado em eufemismo. O que parece um requisito neutro para o trabalho é, na verdade, um marcador de cor: “boa aparência” significa ser branco, não negro, e portanto, ser aceito dentro de um padrão estético e social europeu. Esse tipo de discriminação implícita é uma forma de violência simbólica, pois exclui sem precisar nomear, fazendo com que o sujeito negro perceba que aquele espaço não é para ele, e internalize a rejeição como uma limitação pessoal.

A abordagem dessa vez, feita “de arma em punho”, expõe o corpo negro como corpo suspeito, como alvo automático. Henrique é tratado não como cidadão, mas como inimigo. Quando o policial chama Henrique de “*neguinho*” e o ameaça (“*senão te levo em cana*”), a linguagem se torna uma arma: o insulto racial reafirma a hierarquia de poder e o desprezo pela sua vida.

7. Você nem sabia muito bem o que fazer com seu primeiro salário como assistente administrativo do escritório de advogados. **Bruno Fragoso aprendeu a confiar em você, mesmo você sendo negro, ele dizia. Era um negro bom.** Naquele mês, você ajudou sua mãe com as contas e depois, ao passar diante da Tevah, comprou uma jaqueta preta reversível. Era uma grande aquisição e você gradativamente começou a deixar os tênis e os bonés de lado. Passou a usar calças e camisas sociais. Agora você queria parecer com os advogados do seu escritório. Certa vez, Bruno Fragoso te deu um terno que ele não usava mais. Foi a primeira vez que você usou um terno na vida, e um dia, quando estava entrando no banco, você foi chamado de doutor por uma atendente. Aquilo te fez pensar na sua aparência, nas suas roupas, nos seus sapatos, no seu cabelo. **Como num estalo, percebeu que o modo como se vestia poderia ser o motivo de haver recebido tantas abordagens policiais durante a vida. Assim, pelos próximos meses você cuidará da sua aparência, manterá o cabelo sempre bem aparado e curto, as roupas bem alinhadas e passadas. Além disso, você começaria a frequentar ambientes aonde nem imaginava que poderia ir, ambientes onde pessoas brancas eram a maioria, ambientes aonde advogados costumavam ir.** Na primeira balada a que você foi nesse estilo, você não

sabia muito bem como se comportar, para você pareceu muito estranho estar naquele espaço onde as pessoas pareciam ter saído de um seriado em Malibu, todos ali, loiros, pareciam surfistas vindos dos EUA. **A noite foi melancólica porque ninguém olhou para você, nem mesmo seus colegas do escritório interagiram. Você foi mais uma ou duas vezes naquele lugar. O fato é que você achou que a roupa e os locais podiam te proteger de algum modo. Mas isso não era uma regra. Certo dia, antes de você pegar o ônibus de volta para casa, você decidiu dar uma volta no Parque Moinhos de Vento, com seu sapato novo e sua jaqueta reversível das lojas Tevah. O dia estava nublado, e de repente uma chuva fina começou e, para não se molhar, você começou a correr. Foi nesse momento que você escutou um ei-ei-para. E, ao olhar para trás, você viu um policial apontando uma arma para você. Você então parou e pôs as mãos na cabeça, mesmo que ninguém tivesse te pedido isso, mas é que você já tinha experiência em abordagens. Já conhecia as condutas. Outro policial se aproximou, também de arma em punho. Eram seis horas da tarde de uma segunda-feira, e apesar da chuva fina o parque estava cheio. Todos te olhavam, alguns até te reconheciam por te verem ali com frequência e se cutucavam como que dizendo que já desconfiavam de você por algum motivo. Os policiais continuavam apontando a arma para você. Depois mandaram você colocar a mochila no chão devagar e sem movimentos bruscos. Pelo rádio de um deles você escutou que o suspeito vestia uma jaqueta preta mas não era negro. Logo em seguida eles baixaram as armas. Depois disseram que um banco havia sido assaltado na rua Vinte e Quatro de Outubro e que um dos bandidos correu para dentro do parque, e que a única referência que eles tinham era que o assaltante estava usando uma jaqueta preta. Nesse momento, você deu uma boa olhada a sua volta e percebeu que havia largado sua mochila numa poça d'água. As pessoas a sua volta ainda te olhavam, algumas com pena, outras com reprovação, outras se perguntavam por que você não fora preso, por que eles te deixaram livre. No meio do caminho, você tirou a jaqueta reversível das lojas Tevah e jogou numa lixeira. No dia seguinte, você foi a uma loja esportiva e comprou, em dez prestações, uma japona do Chicago Bulls e um boné importado de seis linhas.** (Tenório, 2020, p. 150-152, grifo nosso).

No início, o texto apresenta um momento de aparente ascensão: Henrique conquista seu primeiro emprego formal, é reconhecido pelo chefe e sente orgulho em poder ajudar a mãe e melhorar sua aparência. No entanto, o elogio de Bruno Fragoso, já carrega o racismo travestido de gentileza. O reconhecimento vem sempre acompanhado da marca racial, como se a competência fosse uma exceção e a bondade, uma surpresa. A frase reafirma o estereótipo de que o homem negro precisa provar constantemente que é confiável, honesto, civilizado.

Henrique acredita, então, que mudar de aparência poderia lhe garantir segurança e aceitação. Essa tentativa de adequação é, na verdade, um esforço para ser visto como “respeitável” num país que associa a negritude ao perigo e à criminalidade.

Mas o episódio no parque desmonta essa ilusão. Apesar da jaqueta de marca, ele é novamente vítima da violência racial. Os policiais o enquadram com armas em

punho, diante de todos, porque o corpo negro, independentemente da roupa, é lido como corpo suspeito. A cena é humilhante não só pela agressão física e simbólica, mas também pelo olhar coletivo: as pessoas ao redor o observam com pena ou reprovação.

O gesto de jogar a jaqueta na lixeira não se trata apenas de descartar uma peça de roupa, mas de rejeitar o esforço inútil de se adequar a um padrão branco que nunca o aceitará de fato.

3.3.4 “A barca”

No capítulo derradeiro, Tenório o introduz com o cotidiano do policial que vai assassinar Henrique e que estava tendo alucinações em casa à noite. Havia assassinado um policial e o Batalhão de Operações Especiais dele havia sido destacado para procurar os suspeitos:

Quando chega no batalhão, cumprimenta primeiro o Teixeira, mais adiante o major Souza. Os cabos Almeida e Matos já estão limpando a barca (modo como eles chamam a viatura). Hoje novamente eles vão policiar o bairro Bom Jesus. Faz três semanas que o Batalhão de Operações Especiais, o BOE, tem feito incursões na vila atrás de suspeitos. Eles ainda não sabem quem matou o cabo Maicon. *O negócio é abordar todos esses vagabundos, porra*, diz o cabo Almeida. *A gente vai achar o filho da puta e vai ser hoje*. Toda vez que ele entra na barca e vai para a rua, ele sente um frio na barriga. (Tenório, 2020, p. 170-171).

A cena se passa no bairro Bom Jesus, uma vila popular e majoritariamente negra em Porto Alegre. O simples fato de a polícia designar esse território como espaço de “incursão” revela uma divisão racial e espacial da cidade: de um lado, as áreas “brancas” e valorizadas, vistas como civilizadas; de outro, as periferias negras, vistas como territórios inimigos.

A morte do “cabo Maicon” serve de gatilho para legitimar a violência. A fala “A gente vai achar o filho da puta e vai ser hoje” traduz o desejo de vingança, não de justiça.

A primeira abordagem que fazem é a dois meninos negros. Um deles usa boné. O outro usa bermudas largas. São nove horas da manhã. O cabo Almeida pergunta o que eles estão fazendo ali àquela hora. As armas estão apontadas para eles. Enquanto estão com as mãos na cabeça, o cabo Matos passa um rádio de verificação de documentos. *A gente tava indo pra escola*, um dos garotos responde. *Cadê a mochila?*, ele pergunta. *Hoje é dia de*

*passeio, não precisa de material. Após uma série de perguntas eles comprovam que os meninos não devem nada. Em seguida os liberam. A segunda abordagem é mais tensa. É um carro. Um Gol. Quatro meliantes. Todos saem do carro. Todos são revistados, menos o rapaz branco. Na verdade, os policiais perguntam se está tudo bem como ele. Três negros com um branco num carro. É algo suspeito. [...] A terceira abordagem é feita de arma em punho. A chegada na vila é mais ostensiva. Enquanto circulam pela vila, Matos comenta: *que merda isso, caralho. A gente ficar aqui procurando o filho da puta que matou o Maicon. Uma coisa que não dá para entender, os caras que mais estão na cadeia são os pretos, a gente vai lá e vê que são a maioria. Aí vêm essas porras de direitos humanos pra nos quebrar. Essa gente não sabe o que a gente passa. Já se foram três semanas e ainda não achamos o cara.* Agora a barca entra no meio da vila. Estão atrás de qualquer coisa que os leve ao assassino do Maicon. A cada hora que passa, a vontade de vingar a morte do colega cresce. No fim do dia, eles voltam para o batalhão. Na verdade, eles já haviam ultrapassado o número de abordagens. (Tenório, 2020, p. 174-175).*

Esse excerto revela, de forma contundente, as dinâmicas do racismo institucional e estrutural, especialmente dentro das práticas policiais. As três abordagens narradas evidenciam como a cor da pele se torna critério de suspeição, definindo quem deve ser vigiado, revistado ou ameaçado, e quem é liberado.

Bento afirma que “Com base no racismo, grupos são escolhidos para morrer a partir de um discurso do Estado que os define como ameaça, justificando o seu extermínio para assegurar a ordem e a segurança. (Bento, 2022, p. 53). A autora prossegue:

O sistemático genocídio da população negra vem representando essa política de morte que é, acima de tudo, um ataque à democracia no Brasil, ao Estado Democrático de Direito, e é engendrado no interior das instituições que constituem a sociedade brasileira. “Não são as pessoas individualmente que decidem que a violência é a resposta; são as instituições ao nosso redor que estão saturadas de violência”, nos ensina Angela Dawis. Assim, são nas instituições públicas e privadas que precisamos incidir, debater perspectivas e valores orientadores, fazer diagnósticos e alterar normas, políticas e processos que estruturam as relações de dominação, em particular àquelas relacionadas à branquitude. (Bento, 2022, p. 54)

Ao afirmar que o genocídio da população negra é um ataque à democracia e ao Estado Democrático de Direito, a autora evidencia que não se trata apenas de uma questão de segurança pública, mas de um problema político e civilizatório. A democracia perde sua legitimidade quando os negros vivem sob constante ameaça de morte e exclusão.

Não são apenas pessoas racistas que produzem a exclusão e a morte, mas as próprias estruturas do Estado e das empresas, o sistema de justiça, as forças de

segurança, a mídia e o mercado de trabalho, que operam com lógicas racistas internalizadas e naturalizadas.

Intercaladamente, Pedro narra os últimos dias de vida de Henrique na escola:

Quando você entrou na sala de aula, os alunos estavam do mesmo jeito: dispersos, sem interesse nenhum em você. Você parecia não se importar mais com isso, no entanto você passou a prestar atenção no que eles diziam entre si. Um grupo especialmente se exibia dizendo que *fulano matou não sei quem e agora o sicrano vai mandar bala no fulano*. **Você viu que eles contavam aquilo por prazer. Você os olhou, a maioria era composta de negros. E você sabia bem para onde eles estavam se encaminhando. Você deveria ser um exemplo para eles. O único professor negro da escola, certamente você deveria dar um exemplo, talvez por impulso, culpa, ou mesmo porque sentia que ainda precisava fazer algo.** (Tenório, 2020, p. 164, grifo nosso).

O cenário descrito, de estudantes dispersos, desinteressados, e o prazer de falar de violência, evidencia a reprodução das condições sociais de exclusão dentro do ambiente escolar. Esses jovens, majoritariamente negros, aparecem como produtos de um contexto de vulnerabilidade social, violência urbana e ausência de perspectivas.

Henrique então decidiu trabalhar com as/os estudantes trechos de *Crime e castigo*, de Fiodor Dostoiévski. Aqui, talvez, se Henrique tivesse trabalhado com um livro de literatura antirracista ele obtivesse mais interesse da turma. Mesmo assim, a literatura de Dostoiévski havia conquistado o estudante Peterson:

Então você passou dias de angústia pensando como você iria levar *Crime e castigo* para aqueles alunos. Logo eles, “os que não entendem de nada”. “Os perdedores”. [...] A descrição de Dostoiévski os hipnotizava. Entre a narração de uma morte e outra, podia-se ouvir a respiração dos alunos. [...] Então, no fim de uma aula, um aluno chamado Peterson foi falar com você. Queria saber qual o castigo que Raskólnikov teria por cometer aqueles crimes. **Peterson morava com dois irmãos, os pais morreram e quem sustentava a casa era o mais velho. Peterson ainda estava na escola por um milagre. Há muitas formas e motivos para desistir da escola. Peterson era negro, tinha dezessete anos. Não conseguia emprego porque tinha que se alistar no Exército.** Você agora precisava tomar cuidado com o que ia dizer. Você disse que Raskólnikov ia ser preso. Peterson te olhou e depois perguntou se Raskólnikov era uma pessoa real. Você respondeu que não, mas que poderia ter sido. Vocês passaram a conversar sobre a história enquanto você arrumava suas coisas. Na saída, vocês foram a pé em direção à parada de ônibus. Se alguém perguntasse, você poderia dizer que estavam indo para São Petersburgo. (Tenório, 2020, p. 167-169, grifo nosso).

Vendo o entusiasmo dele, Henrique ofereceu-se para emprestar o livro a Peterson:

Você ofereceu o livro se ele quisesse emprestado. Ele agradeceu, mas disse que precisava correr atrás de um trabalho. Você pensou em insistir, pensou em fazer um discurso sobre aquela história de pão e literatura, que as duas coisas são importantes, mas não estrague tudo, professor, não exagere. Você deu uma de suas melhores aulas dos últimos tempos, contenha-se, você pensou. Numa esquina, Peterson se despediu de você. Então, em determinado momento, você olhou para o alto e cantarolou como Jards Macalé: *a lua é gema de ovo no copo azul lá do céu*. (Tenório, 2020, p. 172-173, grifo nosso).

Nesse trecho há um contraste entre o impulso do professor, que gostaria de oferecer o livro ao estudante e a urgência de Peterson, que precisa “correr atrás de um trabalho”. A cena mostra que, para muitos jovens negros e pobres, a sobrevivência vem antes da arte, e que a desigualdade social impõe barreiras concretas ao acesso à cultura.

Henrique estava feliz e nunca imaginaria que, devido ao racismo estrutural que perpassa pessoas e instituições, seriam seus últimos momentos de vida:

Agora você planejava levar Kafka, Cervantes, James Baldwin, Virgínia Woolf e Toni Morrison para eles. Depois daquela noite, tudo era possível. Aquilo estava te salvando do abismo. **E você nem percebeu quando os reflexos vermelhos de uma sirene bateram na parede de um prédio próximo a você. Nem percebeu a aproximação de uma viatura da polícia, e também não percebeu quando eles pararam o carro ao seu lado. Você só se deu conta do que estava acontecendo quando um deles falou mais alto e disse para você parar. Era uma abordagem. Sua cabeça ainda estava na sala de aula, ainda estava em Dostoiévski. Ele gritou para você parar. Gritou para você ir para a parede. Mas você não escutou ou não quis escutar. Ele e os outros policiais estavam nervosos, era só para ser mais uma abordagem de rotina. Só isso, *vamos, porra, colabora*. Mas você não estava se importando com a rotina deles. Ele gritou novamente para você ir para a parede, ele já estava te apontando a arma. Mas para você já não fazia diferença, porque daquela vez eles não iam estragar tudo. Vocês tinham de estar lá. Vocês tinham que ver a cara deles quando comecei a ler, vocês tinham que ver o silêncio deles, vocês tinham que vê-los prestando atenção. Vocês tinham de conhecer o Peterson, tinham de ouvir o que ele tinha para dizer sobre o livro. Então você abriu a pasta, ignorando os gritos do policial, os gritos de *larga a pasta, porra*. Você ignorou porque agora era a sua vez. Era a sua vez de ditar as regras. E a regra, agora, era seguir seu movimento, colocando a mão dentro da pasta. O primeiro tiro pegou no seu ombro, e foi como se você tivesse levado uma pedrada forte. O segundo foi no peito, dilacerante, uma dor difícil, não tão forte como as outras dores que tocaram seu corpo, mas ainda uma dor difícil. O terceiro foi dado por ele, pelo policial que vinha tendo pesadelos com homens negros invadindo a casa. Um tiro certeiro na tua cabeça. Os outros vieram simultaneamente. E a última imagem que você viu, foi a lua-gema-de-ovo-no-copo-azul-lá-do-céu.** (Tenório, 2020, p. 176-177).

Aqui, antes de tecer comentários sobre a abordagem que resultou na morte de Henrique, apenas uma pequena observação: em determinado trecho Jeferson Tenório diz que Henrique tinha 52 anos quando foi assassinado. Só que para ter morrido com 52

anos, ele teria que ter morrido em 2023, pois nascera em 1971. E o livro foi publicado em 2020.

Esse excerto da morte de Henrique é um dos mais impactantes do livro. Tenório une a força simbólica da literatura, por um lado, com a violência real do racismo estrutural, de outro. A beleza e a esperança se chocam com a brutalidade e a morte, num desfecho profundamente trágico.

Henrique sai feliz da aula naquela noite, mas o sonho de levar outros clássicos – inclusive Toni Morrison, escritora negra – para as aulas é interrompido pela realidade: a sirene vermelha, a viatura, o grito da polícia. A cena, abrupta, devolve o personagem ao espaço onde o racismo governa o cotidiano. O professor, homem negro, intelectual, é reduzido pelo olhar policial à figura do “suspeito”. Aqui, Tenório denuncia com contundência o funcionamento do racismo institucional, que transforma corpos negros em alvos, independentemente de quem sejam ou do que carreguem.

Quando o professor abre a pasta, desobedecendo às ordens, ele não busca confronto, mas afirmação: dentro daquela pasta estão seus livros, seus planos, sua história (tudo aquilo que a sociedade racista tenta negar aos corpos negros). Mas o sistema não reconhece a humanidade por trás desse gesto; interpreta-o como ameaça.

Os tiros que se seguem representam o ápice da violência racista. O assassinato não é exceção, é o sintoma mais cruel de uma estrutura social doente. Henrique é morto com vários tiros, uma execução. O professor, que vivia da palavra, morre pela arma; mas sua morte se transforma em denúncia, em memória e em literatura.

No funeral de Henrique, Pedro ficou calado com sua dor, mas um ex-aluno de seu pai fez um breve discurso:

[...] um rapaz jovem, negro, que se identificou como ex-aluno, pediu para falar: *eu queria começar dizendo que eu conheci o professor Henrique Nunes na sétima série, eu tinha doze anos. E não tenho como medir tudo que ele fez por mim, tudo que ele fez por inúmeros alunos, tudo que ele me ensinou. Estou arrependido de não ter dito isso a ele. Quero dizer também que o professor Henrique Nunes não morreu por mera circunstância da vida, morreu porque era alvo de uma política de Estado. Uma política que persegue e mata homens negros e mulheres negras há séculos.* Nesse momento, o rapaz se comoveu, a voz ficou embargada e ele disse que não conseguia mais ir adiante. (Tenório, 2020, p. 179-180, grifo nosso).

O ex-aluno, ao discursar no velório de Henrique, transforma sua fala em um ato de denúncia. Ele rompe o silêncio que costuma cercar as mortes de pessoas negras no Brasil, afirmando que a morte do professor não foi um acaso, mas o resultado direto de uma estrutura racista de Estado.

Ao dizer que Henrique “não morreu por mera circunstância da vida”, o jovem expõe o genocídio da população negra, um projeto histórico que se perpetua nas instituições e nas práticas cotidianas, inclusive naquelas que deveriam proteger. A fala do ex-aluno ressignifica a figura do professor: ele não é apenas uma vítima, mas um símbolo de resistência, de quem acreditava na educação como forma de transformação e de afirmação da humanidade negra.

Pedro, a partir daí, passou a perceber mais as condutas racistas em Porto Alegre:

Passei a ir mais vezes na casa da minha tia Luara, estar com ela era como se eu pudesse recuperar um pouco de você. Porque ela me contava coisas sobre a tua infância, coisas que eu não sabia. E isso me confortava. Um dia fomos almoçar num restaurante. **E fiquei observando como as pessoas sempre olhavam para ela. Era como se sua cor retinta, os cabelos crespos e o corpo acima do peso fizessem dela sempre uma intrusa. Uma indesejada. E pensei que você nunca tinha me dito nada sobre isso. Sobre suas irmãs, por terem tido pais diferentes, por serem mais escuras que você, e sobre o que elas passavam em Porto Alegre, por serem sempre intrusas numa cidade racista como essa, pensei.** Olhei para minha própria pele. E era mais clara que a de meu pai e minha mãe. E talvez por isso eu tivesse sido parado pela polícia duas vezes até ali. E fiquei pensando na crueldade de tudo aquilo. E tive vontade de chorar e já não sabia qual era o real motivo, se era por causa de sua morte, se era pelos olhares daquelas pessoas para minha tia, se era pela descoberta de que as mulheres mais pretas tinham de lidar com outras situações. Minha tia Luara pediu o cardápio e, enquanto esperávamos, eu perguntei como ela suportava tudo aquilo. *Tudo o quê?* Ela perguntou. *Tudo isso, de ser sempre julgada pela cor da pele. Minha tia me olhou com tristeza e disse que a gente se acostuma. A gente se acostuma com tudo. A gente se acostuma quando você caminha na rua e as pessoas recolhem as bolsas e mochilas, a gente se acostuma quando os próprios homens preferem as negras mais claras, a gente se acostuma a ser só. A gente se acostuma a chegar numa entrevista de emprego e fingir que não percebeu a cara desapontada do entrevistador.* Mas não estou reclamando, porque com o passar dos anos eu aprendi a me defender bem. Aprendi a inventar estratégias. Mas isso não significa que sejamos sempre bem-sucedidos. Quero dizer que nós, às vezes, falhamos. E falhar, no nosso caso, pode resultar num erro fatal. Ainda assim, Pedro, ainda assim a gente segue. O que você tem que compreender é que os homens negros sofrem suas violências. E que as mulheres negras sofrem outras. Mas, veja, somos diferentes. Nem sempre as causas são iguais. (Tenório, 2020, p. 180-182, grifo nosso).

A passagem evidencia a maneira como o narrador, Pedro, ao conviver com a tia Luara, começa a compreender dimensões do racismo que não havia percebido, especialmente a intersecção entre raça e gênero. A observação sobre os olhares

direcionados à tia em espaços públicos mostra como o corpo negro feminino, sobretudo o corpo da mulher negra retinta e fora dos padrões de beleza europeus, é constantemente vigiado, julgado e rejeitado.

A fala de tia Luara (“a gente se acostuma”), é uma das partes mais dolorosas. Ela traduz o processo de naturalização da violência, uma espécie de anestesia social construída pela repetição cotidiana do racismo. Essa “adaptação” é uma forma de sobrevivência, mas também denuncia uma sociedade que obriga pessoas negras a suportarem o insuportável.

Em outra passagem, ao refletir sobre a morte do pai, Pedro diz que “No sul do país, um corpo negro será sempre um corpo em risco.” (Tenório, 2020, p. 184). Prossegue: “Ainda custo a acreditar que isso tenha acontecido com você. Eu sei que os negros são os que mais morrem por armas de fogo. Vemos isso a todo momento na TV, mas a gente nunca acha que isso vai acontecer com a gente.” (Tenório, 2020, p. 186).

Esse momento reforça a crítica de Tenório à normalização do genocídio da população negra e à distância entre a estatística e a experiência humana da dor. A morte de Henrique não é um caso isolado: é o retrato de um sistema que insiste em transformar vidas negras em números.

No apartamento do pai, Pedro busca motivos para seguir adiante e faz um último gesto:

Antes de sair, pego o seu alguidar, retiro o ocutá de dentro dele, enrolo num pano, como minha tia Luara disse para eu fazer. Saio segurando Ogum entre as mãos. [...] Ao caminhar por Porto Alegre, você se sentia sem lugar. Porque, toda vez que você saía para caminhar, tinha a impressão de estar invadindo um espaço. Bastava dar uma olhada em volta para perceber que você não podia pertencer àquilo, mas acontece que você insistiu. Permaneceu. Porto Alegre era um lugar que você construiu fora de si. Você nunca esteve dentro dela. E agora caminha por essas mesmas ruas, tenho Ogum em minhas mãos, e ainda me sinto perdido, mas a palavra continua não sendo essa. **Vou em frente, na direção do Guaíba. Tenho Ogum em minhas mãos porque agora é a minha vez.** (Tenório, 2020, p. 187-188, grifo nosso).

Nessa cena Pedro assume um gesto ritualístico e espiritual ao carregar Ogum, orixá da guerra, da luta e da resistência, mostrando que agora ele herda não apenas a dor do pai, mas também sua força e propósito.

Apesar do luto e da violência, há a promessa de permanência, de luta. A ancestralidade se torna um refúgio e uma força vital.

3.4 Reflexões para o Ensino de História

O romance *O avesso da pele*, de Jeferson Tenório, constitui uma grande oportunidade para o Ensino de História, especialmente no que diz respeito às relações étnico-raciais e ao enfrentamento do racismo estrutural no Brasil contemporâneo. A obra mobiliza temas centrais para a compreensão histórica da formação social brasileira, tais como violência racial, desigualdade, memória e identidade. Por meio de uma narrativa intimista e utilizando temporalidades diversas, Tenório transforma a experiência individual em fenômenos coletivos, favorecendo a análise histórica crítica.

No trabalho em sala de aula, ao aproximar Literatura da História, a/o professora/or amplia o repertório de fontes e perspectivas disponíveis aos estudantes. A narrativa literária, ao ficcionalizar situações reais e reconhecíveis, permite que jovens interpretem o passado e o presente de maneira mais sensível e contextualizada. Nesse sentido, *O avesso da pele* é analisado como um “documento” que revela dimensões subjetivas e estruturais do racismo, ajudando a compreender como processos históricos, como herança colonial, políticas de segurança pública e desigualdade socioeconômica, continuam impactando a população negra no país.

A trajetória de Henrique, o pai, narrada por seu filho Pedro, evidencia como o racismo opera de forma a atravessar gerações, atingindo escolarização, oportunidades profissionais e afetos. Essa abordagem permite que a turma examine o conceito de racismo estrutural não apenas como uma teoria, mas como prática cotidiana que molda vidas. Para o Ensino de História, isso é fundamental, pois desloca o olhar do estudante do passado distante para o presente, mostrando que a História também é aquilo que vivemos.

Com uma proposta decolonial, libertadora e antirracista, desenvolvi um conjunto de questões, por meio de reflexões, que podem ser utilizadas por professoras/es para o Ensino de História, voltado a uma turma de terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública. Essa escolha não é aleatória: trata-se de um público que frequentemente vivencia situações de vulnerabilidade racial, em grande parte estudantes negros, e também pode reproduzir, ainda que de forma não deliberada, práticas e discursos associados ao racismo estrutural. Nesse sentido, o romance *O avesso da pele*, de Jeferson Tenório, oferece um recurso privilegiado para promover letramento racial, reflexão crítica e fortalecimento de posturas antirracistas.

Com o livro lido por toda a turma, para iniciar com as questões é importante realizar primeiro uma projeção do excerto abaixo do livro *De onde eles vêm*, também

de Jeferson Tenório, objetivando abrir a conversa com uma reflexão sobre Literatura como fonte histórica:

Sinval continuou me olhando e perguntou se eu já tinha começado a escrever. Respondi que não, que ainda estava pensando na história. Foi quando Sinval mudou de expressão. *Esse concurso dá algum prêmio em dinheiro?* Eu disse que não sabia e que também não me importava, porque o que me interessava era escrever um bom conto. Sinval mostrou certa irritação. *Se eu fosse você, não gastava tempo com essa história, nem com esse concurso.* Fiquei um pouco surpreso. *Por quê?*, perguntei. *Porque você não está interessado em contar uma história, está interessado em fazer uma denúncia. Se for isso, vá lá e escreva um artigo e publique num blog qualquer por aí. E outra, você precisa de grana, não gaste seu tempo em concursos que não dão prêmio em dinheiro. Esse tipo de concurso serve para os brancos que moram no Moinhos de Vento, não para você.* Senti um incômodo com aquela resposta. Pensei um pouco e disse que até poderia concordar com a questão do dinheiro, *mas a situação dos negros no Brasil...* Sinval me interrompeu: *não me venha com essa, Joaquim.* E fez uma pausa como se estivesse procurando as melhores palavras: *olha, o argumento do seu conto não é ruim, mas veja, não me parece que você esteja pronto para escrever ficção.* Escutei aquilo como uma ofensa, a postura de Sinval diante do que eu pensava começava a me deixar confuso. *Então você acha que a literatura tem de ser omissa?*, falei. Sinval descruzou as pernas, se levantou, foi até a cozinha e trouxe o café. *Joaquim, a literatura é só um meio de dizer que estamos vivos e que um dia vamos morrer.* (Tenório, 2024, p. 24)

A ideia aqui é que as/os estudantes percebam a oposição entre o que Sinval pensa, de que “a literatura é só um meio de dizer que estamos vivos e que um dia vamos morrer” e o pensamento de Joaquim, que deseja uma Literatura engajada, que não seja “omissa”. Essa divergência reflete uma tensão: arte pela arte *versus* arte como instrumento de resistência, que é o que se pretende com as questões sobre *O avesso da pele*.

Após a leitura em conjunto e de uma rodada de impressões, algumas questões podem nortear a importância histórica da Literatura combativa:

- 1) A Literatura precisa ter um compromisso com a realidade social, como acredita Joaquim, ou pode ser apenas uma expressão da existência humana, como diz Sinval?
- 2) A Literatura pode ser neutra em uma sociedade desigual?
- 3) Que mensagem Jeferson Tenório parece transmitir com esse diálogo?
- 4) Que papel a Literatura tem na tentativa de romper o silêncio histórico imposto às vozes negras?

Espera-se que as/os estudantes compreendam o papel da Literatura como fonte histórica e testemunho do seu tempo, e que as perguntas seguintes, sobre o livro *O avesso da pele*, provoquem reflexões acerca da sociedade em que elas/eles vivem e

sobre seu papel nessa sociedade.

Sobre o primeiro capítulo, “A pele”, após uma rodada de impressões das/dos estudantes, as reflexões podem ser instauradas a partir das seguintes questões:

- 1) De que maneira o racismo institucional é naturalizado nas cenas iniciais?
- 2) Qual é a implicação dos estereótipos sobre o corpo negro masculino?
- 3) Como que o racismo está presente na relação entre Juliana e Henrique?
- 4) Como o autor apresenta o impacto da consciência racial na vida do protagonista?

5) Por que contar histórias como essa é importante em uma sociedade marcada pela desigualdade racial?

Sobre o segundo capítulo, “O avesso”, após uma rodada de impressões das/dos estudantes, podemos colocar as seguintes reflexões em pauta:

- 1) Quais os estereótipos mencionados no capítulo sobre o corpo negro feminino?
- 2) Onde podemos observar a intersecção entre violência racial e violência de gênero?
- 3) O que quer dizer a frase “Pessoas brancas nunca pensam que um menino negro possa ter outros problemas além da fome e das drogas”?
- 4) Por que a lista de conselhos “não fale alto em certos lugares”, “não ande atrás de pessoas brancas”, “nunca saia sem documentos” foi aplicada a Henrique?
- 5) Por que Henrique disse que era necessário “preservar o avesso” e o que é o avesso?

Sobre o terceiro capítulo, “De volta a São Petersburgo”, após uma rodada de impressões, as reflexões são consequência das abordagens sofridas por Henrique, que são o cerne do capítulo:

- 1) De que forma o racismo aparece, direta ou indiretamente, na abordagem nº 1 vivida por Henrique? (enquanto jogava bola em um bairro de classe média)
- 2) De que forma o racismo aparece, direta ou indiretamente, na abordagem nº 2 vivida por Henrique? (quando foi visitar um amigo em um bairro de classe média)
- 3) De que forma o racismo aparece, direta ou indiretamente, na abordagem nº 3 vivida por Henrique? (quando acompanhou a namoradinha até a casa onde a mãe dela era empregada)
- 4) De que forma o racismo aparece, direta ou indiretamente, na abordagem nº 4 vivida por Henrique? (quando voltava para casa à pé durante a madrugada)

5) De que forma o racismo aparece, direta ou indiretamente, na abordagem nº 5 vivida por Henrique? (quando voltava para casa de ônibus)

6) De que forma o racismo aparece, direta ou indiretamente, na abordagem nº 6 vivida por Henrique? (enquanto esperava o ônibus de madrugada, depois do trabalho)

7) De que forma o racismo aparece, direta ou indiretamente, na abordagem nº 7 vivida por Henrique? (quando achou que a roupa pudesse lhe proteger)

Acerca do quarto capítulo, “A barca”, após uma rodada de impressões das/dos estudantes, as reflexões podem ser iniciadas a partir das seguintes questões:

1) O que têm em comum as três abordagens que os policiais fazem no bairro Bom Jesus?

2) Como se configura o privilégio da branquitude em uma dessas abordagens?

3) O que o racismo estrutural tem a ver com o assassinato de Henrique?

4) Por que num país racista a pele negra é naturalmente reduzida à condição de “suspeita”?

5) Por que o estudante que discursou no funeral de Henrique disse que ele foi alvo de uma política de Estado?

Por fim, uma questão para todas/os estudantes responderem:

1) Que ações individuais ou coletivas poderiam romper esse ciclo histórico de exclusão?

O avesso da pele, portanto, se apresenta como uma ferramenta pedagógica valiosa para o Ensino de História porque mobiliza questões históricas fundamentais e possibilita reflexões profundas sobre o Brasil contemporâneo. A obra permite a estudantes a pensar a História não apenas como conteúdo, mas como responsabilidade social, fortalecendo o antirracismo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, busquei apresentar uma forma de problematizar as relações étnico-raciais contidas na obra *O Averso da pele*, de Jeferson Tenório, objetivando realizar reflexões sobre o Ensino de História para uma turma terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública, com base na pedagogia decolonial e na educação libertadora, com vistas a fortalecer o antirracismo.

A obra analisada insere-se no panorama do romance brasileiro contemporâneo, distinguindo-se pela elevada densidade emocional e pela abordagem crítica das manifestações do racismo estrutural na sociedade brasileira. A narrativa organiza-se em torno da relação entre um pai — um professor negro vítima de violência policial — e seu filho, que empreende um processo de reconstrução da memória paterna, articulando reminiscências da trajetória familiar, da figura paterna, da materna e de sua própria formação identitária. De modo sensível, o romance problematiza questões relativas ao racismo estrutural, à violência e à desigualdade social, ao mesmo tempo em que evidencia as marcas históricas e simbólicas que atravessam a experiência negra em um contexto urbano, notadamente a cidade de Porto Alegre, fortemente permeado por dinâmicas de exclusão e marginalização racial.

A escolha dessa obra se justifica por apresentar múltiplas dimensões das relações étnico-raciais, que podem ser amplamente refletidas para o Ensino de História, como, por exemplo, os estereótipos associados à população negra e as questões relacionadas à negritude e à branquitude, além do racismo estrutural, presente em todos os capítulos do livro. Ao trabalhar esses temas por meio da literatura, a/o professora/or cria um espaço de diálogo, escuta e reflexão, contribuindo para o letramento racial, para a educação antirracista e para a formação de sujeitos críticos, conscientes e comprometidos com a justiça social.

Apesar de haver dispositivos constitucionais e legais no Brasil prevendo a punição por injúria racial – agora equiparada ao racismo – e pelo racismo propriamente dito, mesmo assim tais crimes seguem sendo praticados cotidianamente no país, de onde se vê que apenas a previsão da punição não basta, é necessário enfrentar a cultura da violência racial de outras formas e eu acredito que isso possa

ser feito, a médio e longo prazo, por meio da educação. Uma educação decolonial, libertadora e antirracista.

Mas para chegarmos ao ponto de refletir como um livro antirracista pode ser aplicado no Ensino de História como qualquer outra fonte histórica, não podemos esquecer da importância da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira, e da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que inclui no currículo oficial da rede de Ensino a obrigatoriedade da “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Além disso, temos o auxílio da “Base Nacional Comum Curricular – BNCC” e, mais significativamente, das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” – DCNS, as quais propõem como desenvolver essa temática na educação básica com enfoque no trabalho de reparações, reconhecimento e valorização histórica das populações negras.

Também foram igualmente importantes as contribuições das dissertações de Mestrado de Mariana Jucá de Mello Cardozo (2021), intitulada *O caminho de casa: ensinar história com a literatura e educar-se nas relações étnico-raciais*, e de Havilla Cristina Costa da Silva (2025), intitulada *Negritude e consciência de si em O beijo na parede (2013) e O avesso da pele (2020)*

No primeiro capítulo do TCC, busquei tratar de conceitos, dividindo-o nos seguintes tópicos: Literatura como fonte histórica, interface entre História e Literatura pelo viés da História Social, uso da fonte literária no Ensino de História, decolonialidade e educação libertadora, as relações étnico-raciais em perspectiva antirracista (raça, racismo, racismo estrutural, negritude e branquitude) e a educação antirracista.

No que se refere à utilização da Literatura como fonte histórica, há um consenso de que, a partir das contribuições da Escola dos Annales, houve uma ampliação do conceito de fonte, passando a incluir a produção literária, que começou a ser compreendida como um documento portador de significados históricos.

Sobre as fontes literárias, utilizei a concepção de Chalhoub (1988; 2003), nome da História Social, o qual percebe a literatura como representante de seu tempo e, especificamente sobre a literatura produzida por afro-brasileiros, os ensinamentos de Evaristo (2021), para quem conceder o poder da escrita às/os negras/os significa dar vazão aos reprimidos.

A respeito do uso da fonte literária no Ensino de História, entendo que a/o professora/or possui o papel de mediadora/or do conhecimento histórico. Ao recorrer à literatura como fonte de aprendizagem, a/o educadora/or amplia as possibilidades de acesso ao saber.

Este TCC utilizou a pesquisa documental como metodologia para a leitura do livro, as discussões bibliográficas para o primeiro capítulo e a pedagogia decolonial para as reflexões sobre o Ensino de História, tendo em vista que a decolonialidade é o avesso do eurocentrismo e, como tal, as reflexões sobre o Ensino de História baseadas na pedagogia decolonial devem sempre trazer para o debate as questões étnico-raciais.

Da mesma forma, a categoria freiriana de educação libertadora e a de educação antirracista são atravessadas pela decolonialidade e a complementam.

Os conceitos atinentes às relações étnico-raciais, como raça, racismo, racismo estrutural, negritude e branquitude foram abordados no primeiro capítulo e evocados no segundo, nas situações em que aparecem no livro *O avesso da pele*.

No segundo capítulo realizei um compilado da trajetória do autor, tratei da importância do uso da obra e analisei minuciosamente as relações étnico-raciais abordadas na obra, tal qual a divisão proposta no livro, ou seja, “A pele”, “O avesso”, “De volta a São Petersburgo” e “A barca”, abordando os conceitos de raça, racismo, racismo estrutural, negritude e branquitude sempre que apareciam na obra. Encerrei fazendo reflexões quanto a obra no Ensino de História, por meio de indagações pertinentes.

Dessa forma, acredito que esse Trabalho de Conclusão de Curso poderá colaborar com os estudos existentes sobre Literatura e Ensino de História a partir de uma perspectiva decolonial, bem como, com o estudo das relações étnico-raciais contidas no livro *O avesso da pele*, na construção de uma prática antirracista e libertadora no Ensino de História.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019 (Feminismos Plurais).

ALMEIDA, Silvio. Racismo sistêmico e o impacto das políticas de ação afirmativa no Brasil. **Nexo Jornal** [online], São Paulo, 19 de mai. 2022. Disponível em: <https://pp.nexojornal.com.br/opinia/2022/Racismo-sist%C3%AAmico-e-o-impacto-das-pol%C3%ADticas-de-a%C3%A7%C3%A3o-afirmativa-no-Brasil>. Acessado em: 31 mar. 2023.

ARRAIS, Amauri. Jeferson Tenório: “Sem cotas eu não teria a carreira que tenho”. **Gama** [online], [s.l.], 31 de outubro de 2022. Disponível em: <https://gamarevista.uol.com.br/formato/depoimento/jeferson-tenorio-sem-cotas-eu-nao-teria-a-carreira-que-tenho/>. Acessado em: 20 set. 2025.

BACELLAR, Carlos. Os historiadores e as fontes de arquivo. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2010, p. 23-79.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. 1. ed. São Paulo: Companhia da Letras, 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2022]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acessado em: 31 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989**. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. [2023]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm. Acessado em: 18 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira [...]". [2023]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acessado em 28 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acessado em 28 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.532, de 11 de janeiro de 2023**. Altera a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989 (Lei do Crime Racial), e o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal) [...]. [2023]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2023-2026/2023/lei/l14532.htm. Acessado em: 18 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acessado em 25 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: 2004. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana> Acessado em 27 out. 2025.

CAMARGO, Fábio Manzini. A atualidade de Freire nos cursos de Pedagogia. In: FREIRE, Ana Maria Araújo Freire (org.). **Pedagogia da libertação em Paulo Freire**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022. p. 133-138.

CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos 1750-1880**. 11. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2007.

CARDOZO, Mariana Jucá de Mello. **O caminho de casa: ensinar história com a literatura e educar-se nas relações étnico-raciais**. Dissertação (Mestrado em Ensino de História – PROFHISTORIA) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, p. 92. 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/229865>. Acessado em 16 mai. 2023.

CARMO, João Pedro Rodrigues do; OLIVEIRA, Paulo Cesar Soares de. História e Literatura: limites e possibilidades do uso da literatura no processo de ensino aprendizagem de História. **Revista acadêmica educação e cultura em debate**. Goiânia: Unifan, v. 6, n.2, p. 149-166, jan./dez., 2020. Disponível em: <http://revistas.unifan.edu.br/index.php/RevistaSE/article/view/468>. Acessado em: 31 mar. 2023.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-160.

CHALHOUB, Sidney. Machado de Assis: historiador. São Paulo, Companhia das Letras, 2003.

_____; PEREIRA, Leonardo Affonso de Miranda (orgs.). **A História contada: capítulos de história social da literatura no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

CORREIA, Janaína dos Santos. O uso da fonte literária no ensino de História: diálogo com o romance “Úrsula” (final do século XIX). **História & Ensino**. Londrina: UEL, v. 18, n. 2, p. 179-201, jul./dez., 2012. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12451>. Acessado em: 16 mai. 2023.

EVARISTO, Conceição. Narrativas de (Re)Existência. *In*: PEREIRA, Amílcar de Araújo. (org.). **Narrativas de (Re)Existência**: antirracismo, história e educação. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2021. p. 23-47.

FANON, Franz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Sebastião Nascimento e colaboração de Raquel Camargo, prefácio de Granda Kilomba, posfácio de Deivison Faustino, textos complementares de Francis Jeanson e Paul Gilroy. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FERREIRA, Adriana Gomes. Literatura e violência no ensino de História: uma breve análise das escritas de Carolina Maria de Jesus e Scholastique Mukasonga. **Em tempo de histórias**. Brasília: UNB, v. 1, n.39, p. 410-427, jul./dez., 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/emtempos/article/view/39625>. Acessado em: 31 mar. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 83. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas: Papirus, 2003 (Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

HOLANDA, Francisco Uribam Xavier. Uma educação outra: A decolonização de escolas e universidades. *In*: SÁ, Rubens Lacerda de; CHAVES, Pedro Jônatas da Silva Chaves (orgs.). **Decolonialidade & educação**: esperar em tempos de perplexidade. Campinas: Pontes Editores, p. 55-66. (Educação & Saúde, v. 9).

KOBER, Julian. Livro “O avesso da pele” será adaptado para o cinema. **Gazeta** [online], Santa Cruz do Sul, 8 de março de 2024. Disponível em: <https://www.gaz.com.br/livro-o-avesso-da-pele-sera-adaptado-para-o-cinema/>. Acessado em: 20 set. 2025.

LITERAFRO: O PORTAL DA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA. **Jeferson Tenório**, 17 de março de 2025. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autores/1239-jeferson-tenorio>. Acessado em 20 set. 2025.

MARTINO, Agnaldo. Literatura como fonte histórica: a língua portuguesa pelas crônicas de Machado de Assis. **Verbum**. São Paulo: PUC, v. 7, n.1, p. 72-92, mai. 2008. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verbum/article/view/35944/25503>. Acessado em: 31 mar. 2023.

MOTA NETO, João Colares da. Paulo Freire e Orlando Fals Borda na genealogia da pedagogia decolonial latino-americana. **Folios**. Segunda época. Bogotá, Colômbia: n. 48. Segundo semestre de 2018. <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n48/0123-4870-folios-48-00003.pdf>. Acessado em: 11 set. 2025.

PAIVA, Lara. Adaptação de “O Avesso da Pele” está em cartaz no Teatro da USP. **Jornal da USP**, 19 de junho de 2024. Disponível em:

<https://jornal.usp.br/cultura/adaptacao-de-o-avesso-da-pele-em-exibicao-no-teatro-da-usp/>. Acessado em 20 set. 2025.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de História? Sobre o uso de fontes na sala de aula. **Anos 90**. Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 113-128, dez. 2008. Disponível em <https://www.ufrgs.br/lhiste/o-que-pode-o-ensino-de-historia-sobre-o-uso-de-fontes-na-sala-de-aula/>. Acessado em: 01 nov. 2025.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. História & literatura: uma velha-nova história. **Nuevo Mundo Mundos Nuevos** [Em línea], Debates, 2006. Disponível em: <https://journals.openedition.org/nuevomundo/1560>. Acessado em: 17 mai. 2023.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo. Planeta do Brasil, 2023.

PINHEIRO, Patrícia Magalhães. et al. Decolonizando a pesquisa científica: um giro decolonial metodológico. In: MIRANDA, Claudia. et al. (Orgs.) **Em busca de histórias outras**: perspectivas decoloniais na América Latina. Curitiba: WAS Edições, 2022. p. 231-248.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RODRIGUES, Samara. Por que o livro “O Averso da Pele” foi alvo de censura? **EDUCA+BRASIL** [online], [s.l.], 01 de abril de 2024. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/noticias/por-que-o-livro-o-avesso-da-pele-foi-alvo-de-censura>. Acessado em: 29 set. 2025.

SANTOS, Emily. “O Averso da Pele”: livro que debate racismo é censurado em escolas de 3 estados por reação equivocada ao conteúdo, alertam especialistas. **G1** [online], Rio de Janeiro, 08 de março de 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2024/03/08/o-avesso-da-pele-livro-que-debate-racismo-e-censurado-em-escolas-de-3-estados-por-reacao-equivocada-ao-conteudo-alertam-especialistas.ghtml>. Acessado em: 29 set. 2025.

SANTOS, Yasmin. **Conceição Evaristo: voz insubmissa**. Organização de Josélia Alencar. 1. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos, 2024 (Brasileiras).

SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

SILVA, Havilla Cristina Costa da. **Negritude e consciência de si em O beijo na parede (2020) e O avesso da pele (2020), de Jeferson Tenório**. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Letras) – Centro de Ciências de Bacabal, Universidade do Maranhão. Bacabal, 2025. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/6038/2/HAVILLA%20CRISTINA%20COSTA%20DA%20SILVA.pdf>. Acessado em 13 out. 2025.

TENÓRIO, Jeferson. **De onde eles vêm**. 1. ed. São Paulo. Companhia das Letras, 2024.

TENÓRIO, Jeferson. **O avesso da pele**. 1. ed. São Paulo. Companhia das Letras, 2020.

WAACK, Leonardo de Abreu. Jeferson Tenório fala de suas vivências como professor, pesquisador e escritor. **Revista fflch SARTEL-USP** [online], São Paulo, [s.d]. Disponível em: <http://sartel.fflch.usp.br/materia-jeferson-tenorio>. Acessado em: 20 set. 2025.