

LÁPIS COR DE PELE: entre “riscos” e rabiscos das infâncias negras nos cotidianos escolares

Lillian Ferreira Rodrigues
Maria Simone Euclides
Heloisa Raimunda Herneck

Resumo

Neste artigo, a interseccionalidade e os marcadores de identidade e a diferença nas infâncias negras nos auxiliam na problematização do termo *lápiz cor de pele* e suas implicações sobre a produção de subjetividade de crianças negras. Para isso, o presente texto se subdivide em duas seções: na primeira, trataremos sobre a infância enquanto tática de combate ao racismo, conforme propõem Renato Nogueira e Luciana Alves (2019), e a outras opressões nos cotidianos escolares; e, na segunda seção, abordaremos os agenciamentos que sustentam o termo *lápiz cor de pele*, a fim de questionarmos os marcadores que elegem a branquitude como identidade macro, de modo a discutir o compromisso na produção da subjetividade de crianças negras. Consideramos que as infâncias compõem táticas para o combate às opressões que atravessam os sujeitos negros e que o termo *lápiz cor de pele* provoca afetações sobre a subjetividade que demanda a decolonialidade.

Palavras-chave: infâncias negras; tática; *lápiz cor de pele*; subjetividade.

SKIN COLOR PENCIL: between “risks” and scribbles of black children in everyday school life

Abstract

In this article, intersectionality and markers of identity and difference in black childhoods help us to discuss the term *skin-colored pencil* and its implications for the production of subjectivity in black children. For this, the present text is divided into two sections: first, we will deal with childhoods as tactics to combat racism, as proposed by Renato Nogueira and Luciana Alves (2019), and other oppressions in everyday school life; and, in the second section, we will approach the agencies that support the term *skin-colored pencil* in order to question the markers that elect whiteness as a macro identity in order to discuss the commitment in the production of subjectivity of black children. We consider that in childhood we develop tactics to combat the oppressions that cross black subjects and that the term *skin colored pencil* causes effects on the subjectivity that need to be decolonized.

Keywords: black childhoods; tactic; skin-colored pencils; subjectivity.

LÁPIZ COLOR PIEL: entre “riesgos” y garabatos de infancias negras en la cotidianidad escolar

Resumen

En este artículo, la interseccionalidad y los marcadores de identidad y diferencia en las infancias negras nos ayudan a problematizar el término *lápiz color piel* y sus implicaciones para la producción de subjetividad en niños negros. Para eso, el presente texto se divide en dos apartados: en el primero, abordaremos las infancias como tácticas para combatir el racismo, tal como lo proponen Renato Nogueira y Luciana Alves (2019), y otras opresiones en el cotidiano escolar; y, en la segunda sección, nos acercaremos a las agencias que sustentan el término *lápiz color piel*, para cuestionar los marcadores que eligen la blancura como macroidentidad para discutir el compromiso en la *producción de subjetividad* de niños negros. Consideramos

que en la infancia desarrollamos tácticas para combatir las opresiones que atraviesan los sujetos negros y que el término *lápiz color piel* provoca afectaciones sobre la subjetividad que es necesario descolonizar.

Palabras clave: infancias negras; táctica; lápices de colores de piel; subjetividad.

INTRODUÇÃO

Olhando pra minha caixa de lápis de 12 cores. Olhando pra cor da minha pele. Um ponto de interrogação enorme ficou rodopiando na minha cabeça. 'Me empresta o lápis cor de pele?' O que ele queria dizer com isso? [...] Lápis cor de pele? De qual pele será que [...] estava falando? A cor de Coraline, Alexandre Rampazzo, 2018, p. 6-7,10.

As indagações de uma menina negra sobre algo como um *lápiz cor de pele* abrem espaço ao seu devir (DELEUZE, GUATTARI, 1995), instigando sua “[...] composição com as possibilidades de invenção, imaginação, novidade e experimentação que atravessam a força da criança, no seguir linhas em aberto que não se restringem a um mundo pré-definido” (LOPES, 2019, p. 17). Em uma sociedade demarcada pela organicidade estruturalmente constituída sob o padrão eurocêntrico, heteropatriarcal e hegemônico, os questionamentos de uma personagem negra, coloca em discussão a produção da subjetividade das infâncias, sobretudo quando tratamos de infâncias negras.

[...] falamos desse contingente populacional no plural – bebês e crianças negras, pois compreendemos que não há um modelo único de ser bebê e criança negra. Há bebês e crianças negras pobres, mas há também uma parcela deles que compõe a classe média e, até mesmo a classe mais abastada. Há bebês e crianças negras que residem na cidade, outras na zona rural. Na cidade, há aquelas que moram nas ruas com suas famílias, outras moram nas periferias, e há as que residem nas zonas mais centrais das cidades, por exemplo (DAMIÃO, DIAS, REIS, 2020, p. 8).

Ou seja, as infâncias possuem realidades atravessadas por marcadores sociais da diferença (SOUZA, 2006). De acordo com Carla Akotirene (2019), a interseccionalidade entre a raça e outros marcadores sociais expressa a incidência das opressões estruturais que se entrecruzam e são experienciadas pelos sujeitos. Diante disso, “[...] as identidades sobressaltam aos olhos ocidentais, mas a interseccionalidade se refere ao que faremos politicamente com a matriz de opressão responsável por produzir diferenças, depois de enxergá-las como identidades” (AKOTIRENE, 2019, p.28), visto que os modos de existir sofrem interferências da estrutura.

Há uma coletividade de agenciamentos que, segundo Gilles Deleuze e Felix Guattari (1995), subsidiam a subjetividade dos sujeitos em contato com as produções de realidade. Desse modo, a subjetividade de sujeitos negros, além de se compor por suas raízes históricas, políticas, estéticas e culturais, se deparam com embates estruturais que ditam padrões hegemônicos, ressignificam negativamente sentidos e reproduzem desigualdades. Achille Mbembe (2014) aponta a raça como uma construção fictícia que compõe uma das bases de sustento de um delírio que ao longo dos séculos desvaloriza os sujeitos negros. Conscientes de que “[...] todo delírio tem um conteúdo histórico-mundial, político, racial; arrasta e mistura raças, culturas, continentes, reinos” (DELEUZE, GUATTARI, 2010, p. 123), o enfrentamento de narrativas, cujas tendências de subjetivação convergem à homogeneização faz-se urgente, sobretudo sob uma perspectiva

decolonial, uma vez que “[...] existem, em nossa sociedade, espaços sociais nos quais o negro transita desde criança, em que tais representações reforçam estereótipos e intensificam as experiências do negro com o seu cabelo e o seu corpo. Um deles é a escola” (GOMES, 2002, p.44).

Estudos indicam a reprodução do racismo no cotidiano das escolas (CAVALLEIRO, 2012; JANGO, 2017) e, junto a ele, outras opressões estruturais se manifestam em meio aos currículos praticados (FERRAÇO, SOARES, ALVES, 2018). Grada Kilomba (2019, p. 78) aponta que o racismo cotidiano expressa “[...] vocabulário, discursos, imagens, gestos, ações e olhares que colocam o sujeito negro e as Pessoas de Cor não só como ‘Outra/o’ - a diferença contra a qual o sujeito branco é medido - mas também como Outridade, isto é, como a personificação dos aspectos reprimidos na sociedade branca”. Diante disso, o imaginário social encontra vias de sua propagação nos cotidianos escolares incitando um “[...] parâmetro de ‘normalidade’” que se contrapõe ao sujeito negro (JANGO, 2017, p. 70).

Neste artigo, a interseccionalidade e os marcadores de identidade e diferença nas infâncias negras nos auxiliará na problematização do termo *lápiz cor de pele* e suas implicações sobre a produção de subjetividade de crianças negras. Para isso, o texto se subdivide em duas seções: na primeira, trataremos sobre a infância enquanto tática de combate ao racismo, a partir de Renato Nogueira e Luciana Alves (2019), e sobre outras opressões nos cotidianos escolares; e, na segunda seção, abordaremos os agenciamentos que sustentam o termo *lápiz cor de pele*, a fim de discutir o compromisso com a produção da subjetividade de crianças.

INFÂNCIAS E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: PENSANDO TÁTICAS DECOLONIAIS

A pluralidade das infâncias revela as singularidades e as diferenças das crianças em raça, gênero, classe, idade, etnia, cultura, dentre outros marcadores que produzem as particularidades de suas realidades e a interseccionalidade entre eles. Renato Nogueira e Luciana Alves (2019), inspirados/as na pesquisadora nigeriana Oyèrónké Oyewùmí, destacam que as diferenças geradas pelas visões de mundo ocidental sob um padrão predeterminado, seja em raça, gênero, classe, geração, dentre outros, instigam a inventividade do outro, provocando dualidades como do adulto à infância e do branco ao negro. Assim, verifica-se que as infâncias negras são direcionadas à posição do/a outro/a que, de acordo com Grada Kilomba (2019), confere a diferença ao sujeito negro ao mesmo passo que atribui a este a outridade, uma imagem negativa de negros/as em relação ao sujeito branco.

O pertencimento étnico-racial produz às crianças negras infâncias com experiências que destoam daquelas das crianças brancas. Grada Kilomba (2019) afirma que o racismo cotidiano implica os sujeitos negros a experiências e a perigos ao longo de suas vidas, resultando em traumas que atravessam dimensões individuais, coletivas e históricas. Tais experiências, vivenciadas em diferentes espaços, evidenciam a supremacia branca, cuja estruturação e a normatização compactua com desigualdades e violências a grupos inferiorizados racialmente (ALMEIDA, 2018; KILOMBA, 2019).

O crescimento de crianças negras em contato com representações negativas da negritude sob o ideal de branqueamento disseminado pela colonialidade, as expõem à desvalorização dos sujeitos negros na sociedade e processos de subjetivação. Estes, segundo Anete Abramowicz e Fabiana Oliveira (2012), provocam a interiorização do imaginário social que difere brancos/as e negros/as, privilegiando os primeiros em detrimento dos últimos, uma prerrogativa de manutenção de concepções sobre sujeitos negros/as.

Desde pequenas, muitas crianças experimentam dificuldades na transposição de significados familiares, quando não há conexão entre suas referências e as de seus professores e pares. As diferenças se reproduzem nessas desconexões e são subjetivadas pelas vivências ou experiências vividas. As diferenças de origem étnico-racial, de papéis de gênero, identidade religiosa, urbana ou rural e outras, ao interferirem nas relações de poder entre indivíduos e grupos, classes ou outros segmentos, constituem fontes de continuada tensão e conflitos (SILVEIRA, 2012, p. 167).

A construção de referências negras positivas por crianças rege a composição do pensamento e das epistemologias com pontos de vistas decoloniais. A transformação dos modos de pensar interliga conhecimentos que subsidiam cosmopercepções¹ sobre o mundo que combatem as cosmovisões² ocidentais, orientando os sentidos da existência e resistência negra. Os estudos de Oyèrónké Oyewùmí (2018) contribuem para refletirmos sobre os sentidos ocidentais atribuídos aos sujeitos negros para a interrupção de processos discriminatórios e a decolonidade de narrativas.

Mediante tal perspectiva, convém recorrer às raízes ancestrais antes da inserção de concepções ocidentais, como a cultura Iorubá, na qual o “[...] o corpo não era o fundamento das funções sociais de inclusão ou exclusão; não era o fundamento da identidade e do pensamento social” (OYEWUMÍ, 2018, p. 297). A ocidentalização produziu efeitos sobre a sociedade produzindo uma história única que estereotipa os corpos negros/as. Converter esta narrativa sob uma perspectiva positiva, conforme Chimamanda Ngozi Adichie (2019) propõe, requer, ao nosso ver, a cosmopercepção a partir do sujeito negro.

As epistemologias, as culturas, as histórias e os modos de existir produzem a subjetividade de ser negro/a e na infância isso precisa ser cultivado. Embora a escola seja um espaço atravessado pelo racismo e outras formas de opressão, para além da dominação e sua reprodução, os cotidianos escolares, consistem em potenciais “[...] espaçotempos de criação e de articulação de conhecimentos, de emancipação e de invenção da vida” (FERRAÇO, SOARES, ALVES, 2018, p. 90) que oferecem possibilidades de construir táticas decoloniais.

De acordo com Michel de Certeau (1998), as táticas, assim como as estratégias, são ações premeditadas, contudo as primeiras agem no campo estratégico utilizando de momentos de escassez de poder. Acreditamos que este movimento nos auxilia a operar a decolonialidade nos cotidianos escolares, uma vez que diante da estratégia “[...] sistêmica 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” (ALMEIDA, 2018, p. 25), a educação para as relações étnico-raciais desde a infância surge como tática em oposição às imposições do sistema.

[...] a existência de infâncias num plano de análise que permite pensarmos num tripé: a noção, a categoria analítica e o conceito. Se o conceito faz a infância funcionar como uma condição de experiência vivente, algo que está para além das fases biopsíquicas (noção) e que não pode ser visto apenas como uma construção social e histórica (categoria analítica), podemos usá-lo, numa equação complexa, como uma tática para enfrentar o racismo que organiza estruturalmente o nosso mundo. Eis nossa hipótese: a força mais poderosa contra o racismo permanece sendo a infância (NOGUERA, ALVES, 2019, p. 6).

¹ Conceito desenvolvido por Oyèrónké Oyewùmí (2018) sobre as concepções de mundo a partir de diferentes sentidos.

² Oyèrónké Oyewùmí (2018) define tal conceito como a visão ocidental do mundo.

A tática proposta por Renato Nogueira e Luciana Alves (2018) concentra-se na afroperspectiva de infância que amplia as suas possibilidades de existência, sobretudo no campo educacional. Esta perspectiva nos instiga a caminharmos ao encontro de vias que fortaleçam a negritude. Para isso, compreendemos que “[...] os currículos escolares são, o tempo todo, criados em redes, cotidianamente, dentro e fora das escolas, com as políticas curriculares produzidas e negociadas em outros contextos” (FERRAÇO, SOARES, ALVES, 2018, p. 99). Assim, a decolonidade nos currículos apresenta potencial de despertar para outras narrativas.

No Brasil, a legislação tem apresentado alterações que auxiliam a construção de escola plural, sobretudo pela pressão de movimentos sociais que buscam pela ruptura com a hegemonia, principalmente em âmbito educacional, como a implementação da Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, proveniente das mobilizações dos Movimentos Negros e que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana pelas instituições de ensino. Segundo Nilma Lino Gomes (2017), a partir desta lei, surgiram outras em contraponto à ordem hegemônica, demonstrando a capacidade de alterar a estrutura. Isto nos revela que por meio de táticas, organizações, os movimentos sociais configuraram novas estratégias.

Embora a estratégia dos Movimentos Negros tenha sido legitimada pela Lei supracitada, verificamos que táticas ainda são necessárias para a estruturação desta nas escolas. Por isso, quando pensamos a partir da cosmopercepção, compreendemos os sentidos do mundo pela coletividade. Os agenciamentos que compõem as infâncias podem criar outras ramificações a partir do contato com a educação para as relações étnico-raciais, gerando questionamentos sobre as narrativas dominantes dadas como verdades absolutas e suas expressões em imagens, palavras, ações, entre outras manifestações.

DOS “RISCOS” E RABISCOS À PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE NAS INFÂNCIAS NEGRAS

Evidências de registros escritos e/ou desenhados por povos antigos oferecem saberes que emergem do acontecimento, como “[...] um instante [...] fecundado em futuros emergentes nos jogos de força envoltos em múltiplas influências dispersas que, agenciando-se em um momento histórico e social específicos, trazem consigo efeitos que modificam determinado curso das circunstâncias” (LOPES, GUIMARÃES, 2017, p. 98). Assim, os recursos utilizados para registro são conectados às narrativas de dada época compondo a produção de realidade. O lápis, utilizado entre os recursos de registro em nossa época, desempenha sua função ordenando traços, números, letras e formas que se somam ao acontecimento e seus agenciamentos.

Um lápis possui uma série de agenciamentos mobilizados desde a sua origem até o seu uso. Quando pesquisamos sobre a invenção do lápis, as ditas verdades são apresentadas e sustentadas por seus possíveis idealizadores e aperfeiçoadores. Há suposições de que ele tenha sido criado antes de 1564, em Borrowdale, na Inglaterra, e descrito tal qual conhecemos por Conrad Gesner, em 1565; ou ainda aperfeiçoado por Nicholas Jacques Conté, em 1795, apresentando cores³. Ao mesmo passo, antes de tudo isso, 70 d.C., Plínio, o Velho, evidencia o uso de materiais para traçar linhas como um lápis, sugerindo a tentativas de composição do mesmo a partir de distintos materiais, dentre outras narrativas criadas.

As suposições levantadas são apenas algumas das que orientam a origem do lápis, uma vez que as sociedades antigas, como as egípcias, entre outras, apresentavam algum artefato com

³ PAYO, Manuel San. *Lápis: a linha clara*. Universidade de Lisboa: Provas de aptidão pedagógica e capacidade científica. Trabalho de síntese. 2000.

aproximação à sua finalidade. Contudo, compreende-se que a invenção do lápis encontra nestas representações suas possibilidades de registro proporcionado pelo grafite e pelas minas coloridas, inseridas em tabuinhas (madeiras cortadas), lapidadas, mergulhadas em tinta, carimbadas⁴ e por fim empacotadas para que enfim chegue ao seu destino de uso.

Os lápis de cores também compõem os cotidianos nas escolas e a partir de sua socialização entre as crianças estabelecem redes relacionais configurando as tramas de suas representações. Assim, uma multiplicidade de agenciamentos cabe em uma caixa de lápis de cor por inúmeras composições que instigam pensar as cores e o imaginário social impulsionado por elas, como a determinação de gênero, posicionamentos políticos, a ideia do belo e o feio, entre outros, nos quais encontramos as representações das cores de peles, as quais daremos destaque.

Durante a infância, quando expostas ao termo *lápis cor de pele* e sua representação como cor rosada e clara, as crianças sofrem as intercorrências na produção de sua subjetividade. A determinação de uma única cor como cor de pele suprime as demais cores, e as causas associadas a este fator propõem interpretações na relação entre colonizador e colonizado.

O denominado *lápis cor de pele* resulta da ação sutil do racismo deliberado pelas repressões estéticas, históricas e culturais empregadas estrategicamente pela branquitude. Segundo Michel de Certeau (1998, p. 99), a estratégia se configura como forma de “[...] cálculo (ou a manipulação) das relações de forças, [...] um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações de exterioridade de alvos ou ameaças”. Diante disso, a indagação que nos foi apresentada na epígrafe deste texto questiona a estrutura e sua tentativa de manutenção de embranquecimento das referências na infância.

O pedido do empréstimo de um *lápis cor de pele* realizada por um menino branco a uma menina negra apresenta os agenciamentos que configuraram concepções que aguardam por uma resposta correspondente à cor da pele da criança que solicita. Outrossim, é válido ressaltar que o lápis cor de pele é tomado como *norma/padrão* para se referir às várias tonalidades de peles, consequentemente os diferentes fenótipos, como a cor a preta, não se encaixa na *norma*. Além disso, a dimensão literal do lápis cor de pele *enquadra-se* em uma escala valorativa na qual inicia do mais claro, o mais *bonito* esteticamente, ao mais escuro, o *feio*, de menor valor. Esta experiência denota as implicações históricas das práticas colonizadoras, isto é, discriminações e desigualdades amparadas pelo mito da democracia racial⁵ brasileira, o que também coloca no trâmite das discussões estes efeitos sobre as infâncias negras. Cristiane Pestana (2021), afirma:

[a] tentativa de mascarar, esconder ou embranquecer qualquer sinal de pertença da negritude é sim uma prática racista. Prática esta encontrada de forma sutil em várias condutas e discursos escolares, uma delas é recorrência em determinar que a cor ideal para colorir as figuras humanas, ou melhor, o lápis mais adequado é um lápis rosa claro, comumente chamado por todos no espaço escolar de lápis cor de pele (PESTANA, 2021, p. 3).

O termo *lápis cor de pele* demanda reconfigurações de seu uso, uma vez que existem diferentes tons de pele, desde claros aos mais retintos. A representação de uma única cor como *cor de pele* trata a reprodução da brancura como ideal para as crianças como um todo, o que desvenda os *riscos* que emergem das significações de um lápis. Maria Aparecida Bento (2012) salienta que as concepções

⁴ MONTEIRO, Gabi. Como é fabricado um lápis de cor? Conheça o passo-a-passo da criação da estrutura de madeira e do *recheio* colorido. Revista Superinteressante. 2018.

⁵ De acordo com Petrônio Domingues (2005), a democracia racial consiste em um mito cuja premissa seria que o sistema racial zela pela igualdade racial sem nenhum prejuízo às partes envolvidas.

acerca do outro, da diferença e da hierarquia são apreendidas pelas crianças nos cotidianos, que associam ser branco ou negro à valorização, à depreciação de sua existência na sociedade. Assim, verifica-se que o ideal de brancura deprecia ao que a ele não se assemelha (SOUSA, 1983).

O modo como as relações étnico-raciais compõem nos cotidianos escolares, em seus currículos praticados ou mesmo pela ausência das discussões sobre o racismo durante formação de professores, subsidiam os valores eletivos relevantes pela instituição mediante a sociedade e revelam seu posicionamento, por exemplo, sobre as questões étnico-raciais e outros marcadores, uma vez que não se dissocia raça da interseccionalidade com eles, sobretudo de gênero e classe (AKOTIRENE, 2019).

Com a proposta de produzir realidades, no que diz respeito à imagem dos sujeitos negros, de modo a estabelecer representações positivas, livros infantis de literatura negra como *Amorus*, de autoria do Emicida (2018); *O Pequeno Príncipe Preto*, de Rodrigo França (2020); *O mundo no black power de Tayó*, de Kiusam de Oliveira (2013); *Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!*, de Lucimar Rosa Dias (2012), dentre outros, expressam a representatividade por uma releitura sobre a narrativa negra, por meio da estética, da cultura, da história, dos afetos e dos saberes. Ao mesmo passo, vemos as fábricas de lápis de cor aderirem às diferentes tonalidades de cores de peles, que possibilitam que as crianças criem desenhos representando a própria imagem e a do outro a partir de suas percepções.

O corpo evidencia diferentes padrões estéticos e percepções de mundo. Pinturas corporais, penteados, maquiagem adquirem, dentro de grupos culturais específicos, sentidos distintos para quem os adota e significados diferenciados de uma cultura para outra. E é justamente o olhar sobre o corpo negro na escola que nos leva a considerar como professores/as e alunos/as negros e brancos lidam com dois elementos construídos culturalmente na sociedade brasileira como definidores do pertencimento étnico/racial dos sujeitos: a cor da pele e o cabelo (GOMES, 2002, p. 42-43).

Por isso, problematizações em rodas de conversa, a contação de histórias, a utilização de lápis de diferentes cores de peles e a interdisciplinaridade são táticas essenciais de combate ao racismo e às opressões que perpassam os corpos negros e de valorização de saberes e sujeitos, gera o autoconhecimento e o conhecimento do outro. Assim como Grada Kilomba (2019) denomina, tornar-se sujeito implica em reconhecer-se como produtor e protagonista de sua narrativa, e, conseqüentemente, ativo na produção de sua subjetividade.

O pensamento acerca do lápis cor de rosa claro, o dito *lápis cor de pele* revela um modelo único de sujeito que inibe e exime as infâncias negras nos espaços como o escolar ou na sociedade como um todo, visto que percorre a produção de subjetividade de todas as crianças, referenciando hierarquias. Criar táticas para superar tais perspectivas no meio escolar tem por finalidade a valorização dos sujeitos, contribui na composição dos sujeitos e no reconhecimento positivo de si e do outro. Oferecer lápis de diferentes cores de peles constrói possibilidades de crianças negras se perceberem como parte da sociedade em seu modo de existir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Da ponta do lápis, com a escrita, modos de ver, existir, calcular, descrever, interpretar, compor o mundo e representar realidades são produzidos, seja sobre o que se conhece ou reconhece ou ainda aquilo que se desconhece, porém se imagina. Interrompe-se processos como

um ponto de parada para a produção de linhas, traços, formas, quiçá recomeços, entrelaçando histórias como num emaranhado rizomático⁶. Assim, tão compositoras das histórias quanto da escrita e tudo o que com ela se intersecciona, são as cores que damos a elas, quem são os personagens.

Nos cotidianos escolares, entre os rabiscos de um lápis cor pele única encontram-se os riscos de manutenção de uma narrativa hegemônica. As táticas têm sua capacidade interventiva que “[...] transforma em situação favorável, à rapidez de movimentos que mudam a organização do espaço, às relações entre momentos de um ‘golpe’, aos cruzamentos possíveis de durações e ritmos heterogêneos etc.” (CERTEAU, 1998, p. 102). Utilizar de táticas ancoradas nas infâncias para ressignificar ou romper com termos e teorias estruturais, mesmo que minimamente, amplia as possibilidades de consolidar estratégias antirracistas.

Ao tratar sobre o *lápiz cor de pele*, não estamos discutindo sobre apenas mais uma cor, mas de todos os agenciamentos que o tornam assim denominado e as afetações de seus usos a partir desta denominação. Tornar possível a reflexão das crianças sobre estes aspectos com metodologias ativas ao longo de sua escolarização instiga sua criticidade e a coloca em uma posição de produtora e produto de subjetividade com agenciamentos que impulsionam a decolonialidade desde a infância.

Tal qual propõe Nilma Lino Gomes (2012) na descolonização, na decolonialidade também demandamos de uma ação coletiva que não se dará sem confronto. O confronto ao termo *lápiz cor de pele* e seus agenciamentos perpassa as políticas educacionais e aciona a educação e a formação docente ancoradas no antirracismo, cuja conjuntura sustente a composição de infâncias fortalecidas e conscientes. A estrutura que hierarquiza as infâncias segundo a cor da pele ao ser confrontada por repertórios decoloniais, que reafirmam de combate ao racismo, rompe com tendências de cunho colonial. Isto posto, a mobilização tática sobre a estrutura possui potencial de incidir sobre a composição de currículos, a valorização e reconhecimento de sujeitos, dos conhecimentos, das culturas e das estéticas negras, inserindo às infâncias seu potencial decolonial. Sobremaneira, Renato Nogueira e Luciana Alves (2019) pontuam suas teses sobre a infância em combate ao racismo como:

- Brincar como modelo irrecusável das relações humanas, com o meio ambiente e outras espécies de gente não humana (tais como cachorros, borboletas etc.);
- Visitar a sua própria cultura como se fosse estrangeira;
- Sonhar antes de dormir (ou aceitar que o milagre é inseparável do cotidiano do mistério de viver);
- Inventar práticas políticas antirracistas com os cotidianos (ou sempre assumir que o debate não produz resultados finais);
- Banhar a si e aos outros em águas respeitadas cantando canções alegres, tomar banho cantando canções alegres (em águas respeitadas);
- Assumir que o pensamento é sempre afetivo (ou escrever e desenhar nas paredes de casa);
- Comer frutas (ou criar uma lei obrigatória que faça adultos brincarem);
- Cuidar de jardins e hortas (ou criar a obrigatoriedade da ficção audiovisual ser negra, indígena e afro-pindorâmica);
- Reconhecer a branquitude como um perigo para todos viventes do planeta;
- Viajar por culturas que não sejam a sua própria (ou manter a virtude epistêmica da infância – polirracionalidade) (NOGUEIRA, ALVES, 2019, p. 19).

⁶ Termo cunhado por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995).

Assim, o autor e a autora demonstram que a tática da infância provoca o movimento fundamental para o enfrentamento de uma estratégia já imposta. Assim, serão criadas oportunidades para que as subjetividades nas infâncias estejam representadas e criem agenciamentos para si e gerações futuras, compreendendo que “[...] devir não é se tornar isso ou aquilo, mas compor numa travessia ‘entre’ isso e aquilo” (LOPES, 2019, p. 17).

Retomamos a história de Coralina, no livro *A cor de Coraline*, de Alexandre Rampazo (2018), e compreendemos o devir de sua narrativa permeado de agenciamentos que compõem subjetividade e revelam a interseccionalidade que atravessa uma menina negra e lhe permite provocar a decolonialidade e o posicionamento político, afinal as infâncias são a maior tática de combate ao racismo e outras opressões.

Pensei por um instante em dar o lápis rosa que era a cor que o Pedrinho usava para pintar a pele dos personagens que desenhava. Era uma cor bem parecida com a cor da pele dele. Então, olhei de novo pra minha pele. Peguei o lápis marrom e passei para o meu amigo (RAMPAZO, 2018, p. 24).

A decolonidade dos cotidianos permite, portanto, a produção de realidades a partir da experiência de reconhecer-se e perceber o outro.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), p. 47-64, 2012.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Pólen, 2019.

ALMEIDA, Sílvio. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BENTO, Maria Aparecida Silva. A identidade racial em crianças pequenas. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), p. 98-117, 2012.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 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”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, Distrito Federal, p. 1, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 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”. *Diário Oficial da União*: Brasília, Distrito Federal, 10 mar. 2008.

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

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 3. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

- DAMIÃO, Flávia de Jesus; DIAS, Lucimar Rosa Dias; REIS, Maria Clareth Gonçalves. Existências de crianças e infâncias negras: movimentos de um educar e pesquisar antirracista. *Revista da ABPN*, v. 12, n. 33, p. 4-19, 2020.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Ed. 34, 2010.
- DIAS, Lucimar Rosa. *Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!* Campo Grande, Mato Grosso do Sul: Alvorada, 2012.
- DOMINGUES, Petrônio. O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil (1889-1930). *Diálogos Latino-americanos*. Dinamarca, n. 10, p. 116-131, 2005.
- EMICIDA. *Amoras*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Maria da Conceição Silva; ALVES, Nilda. Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.
- FRANÇA, Rodrigo. *O Pequeno Príncipe Preto*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020.
- GOMES, Nilma Lino. *O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017.
- GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículos sem fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.
- GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução dos estereótipos ou ressignificação cultural. *Revista Brasileira de Educação*, n. 21, p. 40-51, set./out./nov./dez. 2002.
- JANGO, Caroline Felipe. *Aqui tem racismo: um estudo das representações sociais e das identidades das crianças*. São Paulo: Ed. Livraria da Física, 2017.
- KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Tradução de Jess Oliveira. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogá, 2019.
- LOPES, Eduardo Simonini; GUIMARÃES, Mirtes Aparecida dos Reis. O instante fecundo: ou sobre o tempo, o acontecimento e a aprendizagem. *Cadernos de Pesquisa em Educação*. Vitória, 2017.
- LOPES, Eduardo Simonini. A alegria subversiva de devir-criança. *Momento: diálogos em educação*, v. 28, n. 1, p. 11-25, 2019.
- MBEMBE, Achille. *Crítica da razão negra*. Tradução de Marta Lança. n. 1. São Paulo: Antígona, 2014.
- NOGUERA, Renato; ALVES, Luciana Pires. Infâncias diante do racismo: teses para um bom combate. *Educação & Realidade*, v. 44, n. 2, p. 1-22, 2019.
- OLIVEIRA, Kiusam de. *O mundo no black power de Tayó*. São Paulo: Ed. Peirópolis, 2013.
- OYEWÙMÍ, Oyèrónké. Visualizando o corpo: teorias ocidentais e sujeitos africanos. Tradução de Leonardo de Freitas Neto. *Revista Novos Olhares Sociais*. v. 1, n. 2, p. 294-317, 2018.
- PESTANA, Cristiane Veloso de Araújo. Não existe lápis cor de pele! A construção da identidade negra na literatura infantil. *Literafro*. Belo Horizonte, 2021.
- RAMPAZO, Alexandre. *A cor de Coraline*. Rio de Janeiro: Rocco, 2018.
- SILVEIRA, Marly. Anotações sobre a vivência da igualdade em sala de aula. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos,*

conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), p. 164-176, 2012.

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

SOUZA, Érica Renata de. Marcadores sociais da diferença e infância: relações de poder no contexto escolar. *Cadernos Pagu*, p. 169-199, jan./jun. 2006.

Submetido em janeiro de 2022

Aprovado em fevereiro de 2023

Informações das autoras

Lillian Ferreira Rodrigues

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa

E-mail: lillianrodrigues19@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4155-0757>

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5388796041853445>

Maria Simone Euclides

Universidade Federal de Viçosa

E-mail: maria.euclides@ufv.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2409-9303>

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2059427522545695>

Heloisa Raimunda Herneck

Universidade Federal de Viçosa

E-mail: hherneck@ufv.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1758-6138>

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2806155165615443>