



ENTRE A QUÍMICA E O RACISMO INSTITUCIONAL: UMA NOVA HIPÓTESE DE LEITURA DE “LÁGRIMA DE PRETA”, DE ANTÔNIO GEDEÃO

Caio Ricardo Faiad¹

<https://orcid.org/0000-0002-7741-3407>

Daisy de Brito Rezende^{1,2}

<https://orcid.org/0000-0001-7715-0427>

RESUMO:

A literatura pode ser analisada sob a tríade autor-leitor-obra. De modo geral, pesquisas de interface Ciência e Literatura focam na obra. Este trabalho, porém, centra-se no leitor para propor uma nova leitura para o poema “Lágrima de preta”, usado recorrentemente em discussões sobre racismo na formação de professores de Química. Através do conceito de intergenericidade, identificou-se que o poema tem similaridade estrutural com artigos científicos, mas com lacunas na Introdução e Conclusão. Ao elucidar essas lacunas, projetou-se um leitor-modelo e compreendeu-se que o texto faz referências implícitas ao contexto português da ditadura salazarista. Conclui-se que o poema pode ser lido sob a ótica do racismo institucional do Estado Novo, que manteve colônias africanas durante a Guerra Fria. Essa nova hipótese amplia o uso do poema na formação de professores de Química para abordar questões relacionadas ao racismo.

Palavras-chave:
Literatura Portuguesa;
Análise Literária;
Ciências e Literatura

Entre la química y el racismo institucional: una nueva hipótesis de lectura de “lágrima de preta” de antônio gedão

RESUMEN:

La literatura puede analizarse bajo la tríada autor-lector-obra. En general, la investigación de la interfaz Ciencia y Literatura se centra en el trabajo. Este trabajo, sin embargo, se centra en proponer al lector una nueva lectura del poema “Lágrima de preta”, utilizado recurrentemente en las discusiones sobre el racismo en la formación de profesores de Química. A través del concepto de intergenericidad, se identificó que el poema tiene similitud estructural con artículos científicos, pero con lagunas en la Introducción y Conclusión. Al dilucidar estos vacíos, se diseñó un lector modelo y se entendió que el texto hace referencias implícitas al contexto portugués de la dictadura de Salazar. Se concluye que el poema puede leerse desde la perspectiva del racismo institucional del Estado Novo, que mantuvo colonias africanas durante la Guerra Fría. Esta nueva hipótesis amplía el uso del poema en la formación de profesores de Química para abordar temas relacionados con el racismo.

Palabras-clave:
Literatura Portuguesa;
Análisis Literario;
Ciencias y Literatura

¹ Programa Interunidades de Ensino de Ciências, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil

² Departamento de Química Fundamental, Instituto de Química, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil

Between chemistry and institutional racism: a new reading hypothesis of “lágrima de preta” by antônio gedeão

ABSTRACT:

Literature can be analyzed under the author-reader-work triad. In general, Science and Literature interface research focuses on the work. This article, however, focuses on the reader to propose a new reading for the poem “Lágrima de preta” (‘Black Woman’s Tears’, in free translation), recurrently used in discussions about racism in the training of Chemistry teachers. Through the concept of intergenericity, it was identified that the poem is structural similar to scientific articles, but with gaps in the Introduction and Conclusion. By elucidating these gaps, a model reader was designed, and it was understood that the text makes implicit references to the Portuguese context of the Salazar dictatorship. It is concluded that the poem can be read from the perspective of the institutional racism of the Estado Novo, which maintained African colonies during the Cold War. This new hypothesis expands the use of the poem in the training of Chemistry teachers to address issues related to racism.

Key words:

Portuguese Literature;
Literary Analysis;
Science and Literature

CIÊNCIA, LITERATURA E A PESQUISA EM ENSINO

O diálogo entre ciência e literatura no campo do Ensino de Ciências tem ganhado destaque por potencializar aprendizagens e ampliar perspectivas sobre conteúdos científicos. Já na década de 70, Labianca e Reeves (1975, p. 66) defendiam que a literatura, em um contexto interdisciplinar, “oferece um vislumbre fora da própria vida do aluno, dando a oportunidade de obter uma perspectiva sobre o objeto a ser ensinado”.

Na tentativa de abordar a mediação da literatura no ensino de Ciências, Galvão (2006) descreve mecanismos da presença da Ciência em textos literários: a) a presença direta da ciência na construção narrativa, possibilitando o contato do leitor com teorias, descobertas ou debates científicos; b) o confronto e diálogo entre diferentes culturas, destacando-se como a ciência e outros saberes se entrelaçam e se tensionam; c) a exploração das dimensões sociais e literárias – ou seja, de que modo conceitos científicos atravessam enredos, personagens e conflitos, enriquecendo o olhar do leitor sobre o mundo; d) a valorização de uma visão multidimensional, complexa e dinâmica de cultura, rompendo com perspectivas unilaterais; e e) a análise da subjetividade presente nos textos literários, que se entrelaça à suposta objetividade científica, trazendo à tona múltiplos pontos de vista e interpretações possíveis.

Algumas dessas premissas estão presentes em diversos trabalhos que relacionam Literatura e Ciência, como Porto (2000), Pinto Neto (2008), Piassi (2011), Silva (2011), Groto e Martins (2015), Guimaraes et al. (2020), Faiad (2024) e Wolf e Santos (2017). Essas investigações sustentam a ideia de que a articulação entre os dois campos não deve restringir-se ao uso da literatura como mera ilustração de conceitos científicos, mas sim reconhecê-la como um espaço privilegiado para a problematização crítica, o debate ético e o questionamento das práticas e dos discursos da ciência. Ao aproximar a Ciência da Literatura, promove-se uma abordagem educativa que estimula a criatividade, o pensamento crítico e o diálogo entre diferentes formas de produção de conhecimento e leitura de mundo.

De modo geral, as pesquisas de interface Ciência e Literatura se preocupam com a obra literária. Porém, Candido (1997) promove a ideia de literatura como um sistema ao apresentar a tríade autor-obra-público como a articulação dos elementos que constituem a atividade literária regular. Por muito tempo, acreditou-se que caberia ao leitor apenas absorver passivamente as intenções do autor ou do próprio texto. O público (o leitor) da arte literária foi, portanto, considerado a figura menos importante dessa tríade. O debruçamento sobre o elemento público (leitor) é recente nos estudos literários, podendo se destacar os estudos da Estética da Recepção (Jauss e Iser) e os da semiótica (Eco).

Para Eco (2004), ao produzir um texto, o autor faz hipóteses sobre como será lido ou por quais caminhos o leitor deve ir. Esse leitor, chamado leitor-modelo, é, portanto, a projeção de um desejo do autor que quer que

sua obra seja lida de uma maneira e não de outra. Por conta da existência desse leitor-modelo, o autor irá direcionar aquilo que precisa ser dito e o que pode ficar subentendido. Nesse processo, o autor assume a existência de um conjunto de competências que são compartilhadas com esse leitor-modelo por conviverem em um mesmo contexto social. Como ressalta Santos (2007, p. 100), “a interpretação pressupõe um recorte, a existência de limites determinados pelas estratégias textuais postas em jogo pela dialética autor, texto e leitor-modelo”.

É pensando na tríade autor-obra-público que Faiad e Rezende (2021) mostram que a pesquisa em Ensino de interface Ciência e Literatura privilegia autoria masculina, branca e, quando não brasileira, do Norte Global. Esse é o caso do poema “Lágrima de preta” do poeta português António Gedeão, que já foi discutido por alguns pesquisadores de Ensino de Ciências em diversos contextos, a saber: em estudo da poesia do português na formação de professores de Química (Silva, 2011), na inserção do debate racial nas aulas de Química (Francisco Junior et al., 2013) e em sequência didática para o ensino remoto cujo objetivo era estudo do léxico científico e a questão racial do poema (Faiad et al., 2021).

A recorrente presença de “Lágrima de preta” em práticas pedagógicas e pesquisas na Educação em Ciências evidencia tanto a potência da literatura como instrumento crítico e formativo quanto as limitações ainda presentes nas escolhas que compõem o repertório literário mobilizado no campo. Ao privilegiar majoritariamente produções de autores brancos do Norte Global, a interface entre Ciência e Literatura – ainda que crítica em muitos aspectos – acaba, por vezes, por reproduzir silenciamentos históricos relacionados à diversidade de vozes e experiências étnico-raciais. Esse cenário exige o fortalecimento de abordagens críticas que reconheçam a centralidade das relações raciais na produção de sentidos, convidando a análises literárias mais comprometidas com a justiça epistemológica.

Nesse contexto, a presente pesquisa ancora-se nos Estudos Comparados de Literatura, entendidos como campo teórico-metodológico voltado ao exame de obras literárias em seus diálogos intertextuais, históricos e culturais (Carvalho, 2004). A origem desse campo remonta à institucionalização da Literatura Comparada como disciplina acadêmica na Europa do século XIX, quando se buscava identificar influências e paralelismos entre tradições literárias nacionais. No entanto, a partir da segunda metade do século XX, o campo passou por transformações significativas impulsionadas por debates pós-coloniais, decoloniais e multiculturais, que colocaram em xeque os paradigmas eurocêtricos e os modelos normativos de análise comparatista.

Como resultado dessas inflexões críticas, os Estudos Comparados de Literatura passaram a incorporar abordagens que valorizam os deslocamentos entre centros e periferias, as disputas culturais e os atravessamentos entre literatura, história, política e outros sistemas de saber (Carvalho, 2004; Nitrini, 2010). Assim, o comparatismo literário contemporâneo se constitui não apenas como um instrumento para o cotejamento de textos, mas como uma prática crítica voltada à compreensão dos atravessamentos culturais, ideológicos e políticos que configuram a circulação e a recepção das obras literárias.

Sendo assim, a partir de uma atenção especial à noção de leitor-modelo proposta por Eco (2004) – que compreende o texto como um conjunto de estratégias discursivas que projetam um interlocutor ideal capaz de decifrar seus sentidos e intenções –, o presente trabalho se propõe a desenvolver uma nova hipótese de leitura do poema “Lágrima de Preta”, de António Gedeão. Este estudo apresenta uma abordagem interpretativa que ultrapassa os limites da análise literária tradicional fundamentando-se nas concepções de racismo trazidas por Almeida (2019).

Com isso, objetiva-se não apenas ampliar as discussões existentes sobre o poema no âmbito do Ensino de Química, mas também demonstrar como a análise poética pode oferecer aos futuros professores ferramentas críticas para: (1) repensar sua prática pedagógica; e (2) identificar e combater vieses racistas que frequentemente se ocultam sob o discurso da objetividade científica.

COLONIALIDADE, EUGENIA E RACISMO INSTITUCIONAL

Como demonstra Fanon (1979), a construção da ideia de raça foi o pilar que legitimou as relações de poder na Modernidade. Desdobrando essa análise, Quijano (2005) conceitua colonialidade como a permanência do colonialismo e de suas hierarquias, isto é, do padrão criado pelo “colonizador” para controlar os “povos colonizados”, mesmo após as independências. A colonialidade se manifesta em três dimensões: a colonialidade do ser (violência ontológica que inferioriza existências não brancas), a colonialidade do saber (epistemicídio que impõe o conhecimento europeu como universal) e a colonialidade do poder (hierarquias raciais que estruturam a economia, a política e o território).

Essa estrutura de dominação se valeu do racismo científico como principal instrumento de legitimação, utilizando argumentos biológicos, evolutivos e psicológicos que desde o século XVIII fundamentavam hierarquias raciais (Carmo et al., 2013). Como analisa Schwarcz (1993), o racismo científico tornou-se a mentalidade hegemônica das instituições científicas brasileiras no século XIX, fornecendo as bases científicas – hoje entendidas como pseudocientíficas – para o projeto eugênico que se seguiria.

No Brasil, essa matriz colonial não apenas sobreviveu ao fim da escravidão, mas se reatualizou no século XX sob a roupagem científica da eugenia. Como analisa Souza (2008), as elites intelectuais e políticas abraçaram o movimento eugênico como ferramenta para projetar o país no rol das nações civilizadas, associando-o a ideais de progresso e pureza racial. O projeto eugênico, ao defender o branqueamento populacional, não era uma ruptura, mas a reatualização das hierarquias coloniais: agora mascaradas pela linguagem da biologia e da genética.

Essa lógica atingiu seu ápice com a criação da Comissão Central Brasileira de Eugenia, que orientava o Estado sobre o “aperfeiçoamento” da população (Souza, 2016). O debate entre eugenistas revelava as contradições da colonialidade: enquanto alguns viam a mestiçagem como um “problema” a ser eliminado, outros, como João Baptista de Lacerda, diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro, a defendiam como estratégia de embranquecimento gradual. No Congresso Universal das Raças, em 1911, Lacerda defendeu que, por volta de 2012, a população negra estaria extinta, e os mestiços representariam apenas 3% dos brasileiros (Stepan, 2005). Para sustentar essa ideia, ele utilizou o quadro *A Redenção de Cam*, de Modesto Brocos (Figura 1), que representava, de forma alegórica, a “purificação” racial ao longo das gerações (Schwarcz, 1996).

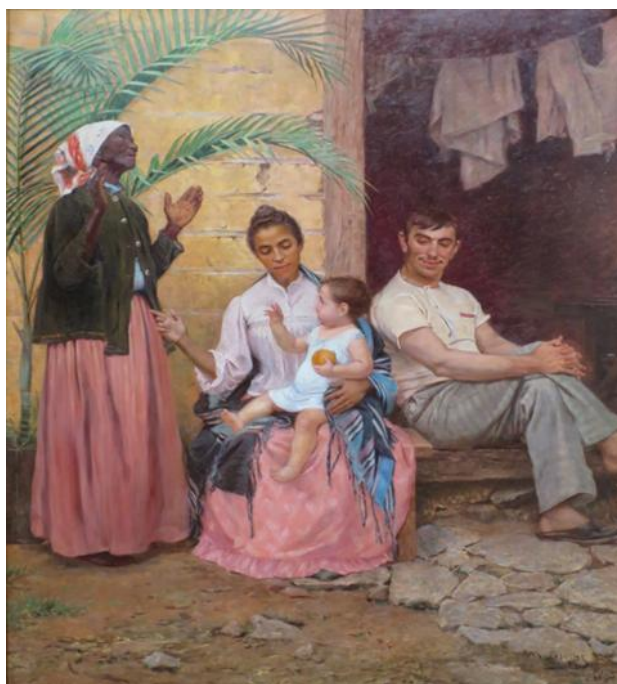


Figura 1 - *A Redenção de Cam* (1895), Modesto Brocos
Fonte: Instituto Itaú Cultural (2025).

Essa lógica eugenista se institucionalizou nas políticas públicas da Era Vargas. No campo da imigração, por exemplo, a Constituição de 1934 incluiu dispositivos que visavam favorecer “correntes imigratórias úteis ao aperfeiçoamento da raça” e emendas parlamentares propuseram limitar ou proibir a entrada de pessoas negras, asiáticas e africanas, reforçando um projeto de embranquecimento da população (Geraldo, 2009). A Educação também se tornou um instrumento central para a difusão da ideologia eugênica. Como destaca Rocha (2011), pretendia-se formar uma “consciência eugênica” desde a escola, promovendo o matrimônio entre pessoas de mesma etnia e classe social. O artigo 138 da Constituição de 1934 chegou a estipular que a União, os estados e os municípios deveriam “estimular a educação eugênica”. Para Dávila (2006), tratava-se de um esforço sistemático de embranquecimento simbólico e cultural, conduzido por médicos, intelectuais e educadores. Era a operacionalização pelo Estado da colonialidade do saber.

A incorporação da eugenia às políticas públicas demonstra como o racismo foi institucionalizado pelas elites brasileiras, atravessando o campo da ciência, da cultura e da educação. Segundo Rocha (2011), a valorização das heranças biológicas sobre os fatores ambientais deu origem a propostas de uma educação diferenciada, conforme as supostas aptidões inatas de cada grupo racial. Essa lógica marcou a gênese de um projeto educativo racializado, cujas consequências ainda reverberam até hoje, por exemplo, na hierarquização de corpos e saberes, na medicalização da infância negra e nas barreiras de acesso.

É nesse horizonte histórico que Sodré (2023) sustenta que os paradigmas fundadores do racismo brasileiro – herdeiros diretos da lógica eugênica de controle populacional e supremacia racial – moldaram não apenas instituições, mas também subjetividades. Para o autor, o racismo funciona como “uma variação do fascismo”, operando de forma invisível e afetiva, baseado em uma lógica de senhorialidade (colonialidade do ser) que se perpetua mesmo na ausência de dispositivos legais explícitos. Essa forma de dominação simbólica, que Sodré denomina “racismo institucional e subjetivo”, permanece ativa nas práticas escolares e científicas, produzindo sentidos, afetos e exclusões com aparência de neutralidade.

Como desenvolve Almeida (2019, p. 40), o racismo institucional configura-se nas relações entre racismo e Estado, manifestando-se quando “instituições são hegemonizadas por determinados grupos raciais que utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos” perpetuando assim a ordem social vigente. Ao articular esse conceito com a noção de racismo estrutural, o autor reforça que:

...se é possível falar de um racismo institucional, significa que, de algum modo, a imposição de regras e padrões racistas por parte da instituição é de alguma maneira vinculada à ordem social que ela visa resguardar. Assim como a instituição tem sua atuação condicionada a uma estrutura social previamente existente – com todos os conflitos que lhe são inerentes –, o racismo que esta instituição venha a expressar é também parte dessa mesma estrutura. As instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de modo mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista. (ALMEIDA, 2019, p. 47)

Complementando as dimensões institucional e estrutural, Almeida (2019, p. 36) destaca a concepção individualista do racismo, entendida como um “fenômeno ético ou psicológico de caráter individual ou coletivo, atribuídos a grupos isolados”, que se manifesta prioritariamente através de discriminações diretas – passíveis de sanção civil ou penal.

A metáfora do iceberg (Figura 2) ilustra didaticamente essa articulação: enquanto a parte visível representa as manifestações mais explícitas do racismo individual (como injúrias raciais), sua base submersa revela as formas mais profundas e estruturantes do racismo institucional e estrutural – desde disparidades salariais e educacionais até o genocídio da população negra e a intolerância religiosa.



Figura 2 – Metáfora do iceberg do racismo.
Fonte: Mendes (2017).

A metáfora do iceberg explicita que o racismo vai além de manifestações individuais: suas bases submersas revelam um sistema de opressão estrutural. Para compreendê-lo em toda sua complexidade, é fundamental articular o racismo institucional ao racismo estrutural e ao mito da democracia racial – conceitos-chave que desvelam a persistência das desigualdades no Brasil. Como alerta Almeida (2019), o racismo institucional não opera isoladamente: ele é sustentado por uma estrutura social que naturaliza hierarquias raciais (racismo estrutural) e por uma narrativa que invisibiliza essas violências (mito da democracia racial).

O mito da democracia racial, cunhado por Guerreiro Ramos (1957) e criticado por Hasenbalg (1979), atuou como cortina de fumaça para a colonialidade brasileira: ao difundir a ideia de uma convivência harmônica entre raças, silenciou o caráter estrutural da dominação. Na educação, por exemplo, a Constituição de 1934 promovia a “eugenia” enquanto o país se autocelebrava como “mestiço” e “pacífico”. Essa contradição revela como o mito servia para justificar projetos de branqueamento sem confrontar abertamente o racismo.

Já o racismo estrutural (Almeida, 2019; Gonzalez, 2020) explica por que as instituições mantêm práticas discriminatórias mesmo após o fim do movimento eugênico: a colonialidade tornou-se tão arraigada que dispensa intenções explícitas. Quando Rocha (2011) descreve escolas que reproduzem “aptidões inatas” por grupo racial, ou quando Sodré (2023) analisa o racismo como “senhorialidade invisível”, ambos evidenciam como a estrutura social brasileira ainda opera sobre bases eugênicas – agora mascaradas pelo mito da igualdade racial.

Esses elementos reforçam a posição de Almeida (2019, p. 33) de que, “para além de medidas que coíbam o racismo individual e institucionalmente, torna-se imperativo refletir sobre as mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas”. Reconhecer como o racismo se manifesta na sociedade brasileira permite a adoção de estratégias mais assertivas para a promoção da igualdade racial.

Historicamente, a educação tem ocupado um lugar central na formação ideológica brasileira, embora com significados radicalmente opostos: enquanto para o movimento eugenista serviu como instrumento de difusão de teses racistas como o branqueamento, para o movimento negro transformou-se em espaço estratégico de resistência decolonial. Essa dualidade é magistralmente capturada por Gomes (2017), que identifica três eixos fundamentais da atuação pedagógica dos movimentos negros: a desconstrução sistemática do mito da democracia racial, revelando as estruturas permanentes de discriminação; a construção de alternativas epistemológicas que resgatam e valorizam os saberes africanos e indígenas; e a formulação de políticas

educacionais antirracistas que confrontam diretamente o legado eugênico ainda presente no sistema de ensino. Essa tríade demonstra como a educação pode ser simultaneamente arena de dominação e território de libertação, espelhando as contradições profundas da sociedade brasileira.

É precisamente nesse campo de tensão que este trabalho se insere, ao eleger a análise literária como ato decolonial – gesto que opera simultaneamente na desmontagem do racismo científico naturalizada no discurso científico e no desvelamento do racismo institucional denunciado no discurso literário. Mais que instrumento formativo, esta abordagem propõe um contraponto que, ao tensionar as estruturas racistas da educação científica, abre espaço para futuros pedagógicos antirracistas.

PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa caracteriza-se como teórica, de natureza qualitativa, fundamentada na análise literária e na hermenêutica textual. De maneira geral, este estudo comparado de literatura parte do pressuposto de que a análise literária, enquanto prática acadêmica, requer um rigor metodológico que articule teoria e interpretação. Conforme destacado por Durão (2020), o trabalho crítico pode ser compreendido como um processo mediado por um “aparato acadêmico” – conjunto de ferramentas teóricas e metodológicas que conferem solidez à análise e interpretação textual. Nessa perspectiva, a hipótese de leitura surge como um “mecanismo heurístico” capaz de problematizar o objeto de estudo e que “está submetida aos procedimentos retóricos de exposição dos achados interpretativos” (Duração, 2020, p. 37).

Essa abordagem dialoga diretamente com a proposta de Candido (2006) para o estudo da poesia, que divide a análise em duas dimensões complementares: o comentário analítico, voltado para o exame das estruturas formais do texto, e a análise interpretativa, que busca articular essas estruturas com seus significados culturais e históricos. Essa interpretação, porém, precisa ser realizada mediante análise, isto é, o exercício de examinar as partes da composição do texto. É no processo de análise que a pesquisa em literatura se utiliza do “aparato acadêmico”, conforme expõe Durão (2020), no desenvolvimento da argumentação.

Na presente pesquisa será analisada o poema “Lágrima de preta”, de António Gedeão — pseudônimo de Rómulo de Carvalho (1906-1997), cientista e historiador da ciência português. Publicado originalmente em 1961 no livro *Máquina de Fogo*, o poema subverte o discurso científico ao descrever a análise laboratorial de uma lágrima de uma mulher negra, reduzida a componentes químicos como “cloreto de sódio”, enquanto expõe a violência epistêmica do racismo. Escrito durante o Estado Novo, o texto tornou-se um ícone da crítica à desumanização racial, refletindo a dupla identidade de Gedeão: professor de Química e um poeta que usava a literatura para humanizar a ciência.

Lágrima de preta

Encontrei uma preta
que estava a chorar,
pedi-lhe uma lágrima
para analisar.

Recolhi a lágrima
com todo o cuidado
num tubo de ensaio
bem esterilizado.

Olhei-a de um lado,
do outro e de frente:
tinha um ar de gota
muito transparente.

Mandei vir os ácidos,
as bases e os sais,
as drogas usadas
em casos que tais.

Ensaiei a frio,
experimentei ao lume,
de todas as vezes
deu-se o que é costume:

Nem sinais de negro,
nem vestígios de ódio.
Água (quase tudo)
e cloreto de sódio

Os aparatos acadêmicos, conforme denomina Durão (2020), que serão manejados para a criação da hipótese de leitura serão, principalmente, as reflexões sobre leitor-modelo de Eco (2004) e as concepções de racismo trazidas por Almeida (2019). Tais estudos serão pertinentes para observar as posturas existenciais e as visões de mundo fornecidas pelo texto literário.

Sendo assim, a abordagem comparatista é mobilizada como aporte metodológico que permite construir uma leitura situada do poema “Lágrima de preta”, considerando a circulação da obra portuguesa em contextos educacionais brasileiros. De maneira geral, o campo dos estudos comparados possibilita estabelecer relações críticas entre literaturas produzidas em espaços culturais distintos sem apagar suas especificidades, mas reconhecendo que as obras literárias ganham novos sentidos à medida que atravessam fronteiras geográficas, temporais e epistemológicas (Carvalho, 2004; Nitrini, 2010).

No caso deste estudo, o enfoque comparativo não busca homogeneizar as experiências históricas do racismo em Portugal e no Brasil, mas sim refletir sobre as tensões e aproximações possíveis a partir da análise de uma obra literária que, embora escrita em um contexto europeu, reverbera temas como colonialismo, objetificação racial e ciência – aspectos também estruturantes do racismo brasileiro. Considerando que esta investigação mobiliza uma forma específica de interrogação do texto literário em sua interação com outros discursos – científicos, educacionais e sociais –, ela se insere no campo dos estudos interdisciplinares entre Educação, Literatura e Ciência, propondo novas leituras ancoradas em contextos locais, voltadas à formação de professores de Química no Brasil.

CONSTRUINDO A HIPÓTESE DE LEITURA

Rosenfeld (2000, p. 17) afirma que “se nos é contado uma estória (em versos ou prosa), sabemos que se trata de Épica, do gênero narrativo”. Se atentarmos para o poema “Lágrima de preta”, a primeira palavra do poema é o verbo “encontrar” conjugado no pretérito “encontrei”. Esse tempo verbal é característico da épica, uma vez que a contação de história envolve acontecimentos que se sucederam no passado. No decorrer das estrofes, também se identifica a presença massiva de verbos conjugados no pretérito (“recolhi”, “mandei”, “ensaiei” etc.), podendo então concluir que “Lágrima de preta” se trata de um poema épico, um poema narrativo.

Um elemento característico do gênero épico, em prosa, é a presença das personagens, afinal, ao se contar uma história se conta sobre alguém, mesmo que esse alguém seja você mesmo. Em prosa, a identificação das personagens ocorre de maneira facilitada, pois é habitual que os agentes envolvidos no enredo sejam apresentados pelo narrador. Quando não for possível aferir as personagens por referência direta, é possível inferi-las pela presença de itens lexicais que flexionam verbos em pessoa. No poema “Lágrima de preta”, a partir de itens como “encontrei”, “recolhi”, “mandei”, “ensaiei”, observa-se que os verbos estão flexionados em primeira pessoa, portanto identifica-se que uma das personagens desse poema narrativo é o próprio Eu poético. Constituindo, dessa forma, uma composição em versos que se assemelha à prosa narrada em primeira pessoa.

Quanto à imagem do poema, inicia-se pelo contexto de obtenção da lágrima, pela “preta que estava a chorar”. Nas quatro estrofes seguintes, o foco do poema é o trabalho laboratorial que esse Eu poético realiza com a lágrima. Como descreve Silva (2011, p. 79), primeiramente coleta-se uma amostra e armazena cuidadosamente em um tubo de ensaio esterilizado para evitar contaminações da amostra (“Recolhi a lágrima / com todo o cuidado / num tubo de ensaio / bem esterilizado.”). Em seguida, a amostra é observada cuidadosamente para avaliação da coloração (“Olhei-a de um lado, / do outro e de frente: / tinha um ar de gota / muito transparente.”). A análise qualitativa prossegue e alguns materiais que já tiveram seu uso validado nesse tipo de análise são postos em cena (“Mandei vir os ácidos, / as bases e os sais, / as drogas usadas / em casos que tais”). Como em todas as outras lágrimas que já foram analisadas, executou-se os ensaios a frio e a quente (“Ensaiei a frio, / experimentei ao lume, / de todas as vezes / deu-me o que é costume:”). E finaliza-se com “Nem sinais de negro, / nem vestígios de ódio. / Água (quase tudo) / e cloreto de sódio”.

Com isso, pode constar que no poema há um Eu poético cientista, que, por meio da análise da lágrima, exerce a função de detentor da verdade a ser proferida sobre o “outro”, a preta, única referência direta a uma personagem nesse poema narrativo. Embora “preta” esteja no título, é importante captar que, na composição dessa narração em versos, a “preta” não possui voz, é um mero objeto de pesquisa desse Eu poético cientista: ela é encontrada e sua lágrima é coletada. Nada mais sabemos sobre ela, não sabemos o porquê de ela chorar, isto é, os motivos que a fizeram chorar.

Nesse poema narrativo, portanto, identifica-se um discurso científico que reitera a lógica do racismo científico, tradição na qual homens negros e, principalmente, mulheres negras foram historicamente objetificados como instrumentos de pesquisa. Essa violência epistêmica manifestou-se em casos como o de Saartjie Baartman, submetida a medições antropométricas desumanizadoras (Paiva et al., 2016); de Anarcha, Betsey e Lucy, exploradas em experimentos ginecológicos (Cronin, 2020); e, já no século XX, o de Henrietta Lacks, cujas células (HeLa) foram utilizadas massivamente sem seu consentimento (Paiva & Silva, 2023). Tais exemplos ilustram uma prática histórica de instrumentalização de corpos negros para avanço do conhecimento científico, negando-lhes humanidade e autonomia. É nesse contexto de desumanização que a filósofa Djamila Ribeiro afirma, de modo contundente: “Como negra, não quero mais ser objeto de estudo, e sim o sujeito da pesquisa” (Ribeiro, 2018, p. 55). Sua fala sintetiza a resistência contra a colonialidade do saber e reivindica o lugar de fala e agência epistêmica da população negra.

Sendo esse Eu poético um cientista, além de ser um poema narrativo, “Lágrima de Preta” apresenta uma outra particularidade: possui proximidade de um artigo científico, gênero textual conhecido pelo poeta Antônio Gedeão, que também era historiador e professor de Ciência.

A intergenericidade e a conclusão científica implícita

A Linguística Textual avançou no entendimento do conceito de intergenericidade (Lima-Neto & Araújo, 2012), porém, para os propósitos deste trabalho, adota-se a definição genérica de intergenericidade como mistura gêneros textuais. A partir da ideia de que na primeira estrofe é apresentado o objeto, na segunda, o procedimento de coleta da amostra, da terceira à quinta, os procedimentos de análise e, na sexta, o equivalente aos resultados e discussão, entende-se que o poema possui como inspiração composicional a estrutura padrão de artigos científicos normalmente adotados no campo das Ciências da Natureza: o modelo IMRD, de Introdução, Método, Resultados e Discussão (Quadro 1).

Em um artigo científico, porém, presume-se que todas as informações importantes sejam explicitadas. Atente-se que, ao confrontar o poema com a estrutura de um artigo científico padrão, observa-se que não há total equivalência estrutural. É ausente, no poema, algo que caracterize uma Introdução propriamente dita, já que apenas foi mencionado o objeto de estudo, a lágrima, e, no equivalente à Discussão, observa-se interpretação dos resultados e comparações, contudo a conclusão tal qual existem nos artigos científicos é ausente. Portanto, a justificativa de estudar a lágrima da preta e a conclusão desse estudo realizado pelo Eu poético analista são questões lacunares desse poema narrativo.

Quadro 1 – Estrutura IMRD do artigo científico e o conteúdo de cada seção

Seção	Conteúdo	Pergunta-chave
Introdução	Apresentação de informações sobre o tema, a justificativa para a investigação e o objetivo.	De que trata o estudo? Por que a investigação foi feita? O que se sabia sobre o assunto?
Método	Descrição do cenário da pesquisa, da amostra, dos procedimentos e dos aspectos éticos.	Como o estudo foi realizado?
Resultados	Apresentação dos achados acompanhados, se aplicável, da respectiva análise estatística.	O que foi encontrado? Quais são os fatos revelados pela investigação?
Discussão	Interpretação dos resultados, comparações e conclusão.	O que significam os achados apresentados? O que este estudo acrescenta ao que já se sabia sobre o assunto?

Fonte: Pereira, 2011, p. 73.

Conforme anteriormente apresentado, ao produzir um texto, o autor faz hipóteses sobre como será lido ou por quais caminhos o leitor deve ir e, por conta da existência desse leitor-modelo, o autor direciona aquilo que precisa ser dito e o que pode ficar subentendido. As lacunas deixadas por Gedeão devem ser analisadas pelo leitor-modelo e, a partir delas, ele deve compor a interpretação desse poema-artigo.

A conclusão de uma pesquisa científica é o desfecho dos resultados, é a resposta para o problema de pesquisa. No poema, é explicitado que o resultado dos experimentos com a lágrima da preta foi a presença de “Água (quase tudo) / e cloreto de sódio” como em todas as outras lágrimas (“deu-se o que é costume”). A conclusão, contudo, é implícita, isto é, não está dita, mas pode ser deduzida pelo leitor. No caso, a conclusão do estudo do Eu poético analista é a tônica de que somos todos iguais indiferente das características fenotípicas que um indivíduo possa ter em comparação a outro.

Nesse ponto, cabe duas colocações. A primeira é que o poema coloca a Ciência como ferramenta para o entendimento das raças ao apresentar que não há elemento substancial que justifique as diferenças raciais. Dessa forma, a Ciência aparece em uma posição antagônica daquela observada historicamente. No poema, é imputada à Ciência a função de apagar as diferenças raciais que ela mesma ajudou a construir ao longo dos séculos com aquilo que se chama hoje de racismo científico.

A segunda questão a ser colocada gira em torno da conclusão implícita do poema: a tônica do “somos todos iguais”. É produtivo confrontar essa tônica com a desconstrução do mito da democracia racial. Esse mito, longe de ser uma mera falácia, é um poderoso instrumento ideológico que, ao negar a existência do racismo estrutural, opera para manter intactas as hierarquias e iniquidades raciais (Almeida, 2019). Nesse sentido, a aparente neutralidade da conclusão implícita do poema pode ser lida, sobretudo no Brasil, não como uma solução, mas como parte do problema – uma negação da experiência concreta das populações racializadas. Não por acaso, no Brasil, essa tônica é proferida justamente por vozes contrárias às políticas de ações afirmativas, ao debate racial nas escolas e à própria existência do racismo contemporâneo. Assim dizendo, a tônica do “somos todos iguais” é evocada pela branquitude para contrapor movimentos antirracistas, integrados majoritariamente por pessoas racializadas. Segundo a socióloga Winnie Bueno (2021), a tônica do “somos todos iguais” também pode ser introjetada no pensamento de pessoas negras: “A forma com que o racismo nega a subjetividade opera em uma lógica que faz as próprias pessoas negras pensarem que somos todos iguais e que temos que agir de forma unificada, sem divergências, sem uma pluralidade de ideias.”

A resposta antirracista, portanto, não pode restringir-se ao reconhecimento do ódio explícito; deve transcender à esfera do discurso e materializar-se em mudanças estruturais, desnaturalizando as violências institucionalizadas. Nesse sentido, conforme defende Angela Davis (2018), a mera passividade – representada pela postura de “não ser racista” – revela-se insuficiente. Impõe-se, outrossim, um compromisso ativo – expressa pela conduta de “ser antirracista” –, que se traduza no confronto direto às estruturas de opressão. Ou seja, é necessário contestar e transformar as políticas, normas e práticas sociais que perpetuam a discriminação racial.

Essa perspectiva joga nova luz sobre o poema. Questionar os motivos de António Gedeão evocar o “somos todos iguais” requer, então, investigar se a proposta é uma negação simplista das diferenças (o que reforçaria o mito) ou se é, na verdade, um apelo à construção de um universalismo verdadeiro, que passe necessariamente pelo reconhecimento e reparação das violências históricas. Para pessoas negras, ser antirracista em uma sociedade racista significa, como articula bell hooks³ (2013), engajar-se em uma prática constante de resistência que afirma a subjetividade negra e desafia as lógicas de opressão, rejeitando qualquer unificação forçada que silencie nossas pluralidades.

Portanto, a análise do “leitor-modelo” de Gedeão deve considerar esse complexo campo de lutas: se o poema dialoga com um universalismo ingênuo ou se consegue, em seu contexto histórico português, escapar dessa armadilha e apontar para uma verdadeira e transformadora igualdade. Essa questão pode ser respondida a partir de um estudo do poema “Lágrima de preta” que vise compreender o “leitor-modelo” (Eco, 2004), uma projeção textual criada pelo poeta português durante o processo de escrita.

A Introdução não dita: uma reflexão sobre o leitor-modelo

A conclusão é uma das lacunas dessa intergenericidade poema-artigo presente em “Lágrima de preta”. Embora não seja explicitada, é possível depreendê-la sem muito esforço. O mais difícil é pensar na outra lacuna desse poema narrativo: a introdução. Em um artigo científico, a Introdução é a parte inicial do texto, onde devem constar a delimitação do assunto tratado, os objetivos da pesquisa e outras informações que possibilitam situar o leitor sobre o tema pesquisado.

No poema, Gedeão não apresenta os motivos que fizeram o Eu poético cientista estudar a lágrima da preta. Porém, ao mencionar que na lágrima não há “Nem sinais de negro, / nem vestígios de ódio”, é possível inferir que o Eu poético tinha uma hipótese do que poderia ser encontrada na lágrima da preta. O “Nem sinais de negro” remete a conclusão implícita: “somo todos iguais”, não há sinal de negro na lágrima porque todas as lágrimas são iguais, indiferente das características fenotípicas de seu dono. Já o verso “nem vestígios de ódio” direciona ao questionamento sobre o sentimento que a preta porventura deveria sentir. Logo, abre margem para um aprofundamento das discussões sobre o racismo. Ainda assim, fica em aberto os motivos do Eu poético (português) cogitar encontrar ódio na lágrima de uma mulher preta que chora em um local não-determinado.

“Lágrima de preta” foi publicado no livro *Máquina de Fogo* (1961). Contudo, a Biblioteca Nacional de Portugal disponibiliza uma fotocópia de uma republicação do poema na edição de 1964 na *Agenda da Mocidade Portuguesa Feminina*. Para muito além do interesse histórico, essa republicação possui importância político-ideológica para os portugueses, que podem ser compreendidos pelos elementos extraliterários.

Segundo Candido (2006, p. 23), o comentário analítico do poema é uma das etapas virtuais que pode ser definida como “o esclarecimento objetivo dos elementos necessários ao entendimento adequado do poema. É uma atividade de erudição, que não pressupõe em si a sensibilidade estética”. Em vista disso, aparatos extraliterários podem possibilitar uma análise sócio-histórica do contexto de produção de um poema e promover caminhos interpretativos relacionados aos contextos compartilhados entre o autor e o leitor-modelo.

Nessa republicação (Figura 3) de “Lágrima de preta”, observa-se em destaque o sinal da cruz, símbolo das religiões cristãs, que dialoga com o preâmbulo precedente ao poema, provavelmente escrita pelas editoras da *Agenda da Mocidade Portuguesa Feminina*:

Ser de raça branca ou de raça preta, amarela ou vermelha não é distinção que importe perante Deus. Na verdade, os homens são todos irmãos. A inteligência e os sentimentos não têm cor. A propósito, esta pequena poesia de António Gedeão. (Portugal, 2006)

³ bell hooks (1952-2021), pseudônimo da teórica feminista Gloria Jean Watkins. A grafia em minúsculas era uma escolha estética para era desviar a atenção de sua pessoa individual (o “eu”) e direcioná-la para a substância de suas ideias, desafiando assim as convenções de notoriedade e autoria.



Figura 3 - Página 158 da Agenda da Mocidade Portuguesa Feminina de 1964.
Fonte: Portugal, 2006.

Esse preâmbulo preanuncia a tônica de “somos todos iguais” do poema e, alicerçado em referências do cristianismo, sinaliza que o público-alvo do poema são os portugueses daquele contexto sócio-histórico. A partir disso, é imprescindível abrir um parêntese para tecer comentários sobre o contexto político de Portugal que estão envoltos dos momentos de produção e de difusão do poema.

Rampinelli (2012) analisa os percalços da Primeira República Portuguesa, regime instaurado após a queda da Monarquia em 1910 e que se estendeu até o golpe de 1926, o qual deu origem à Ditadura Militar e, posteriormente, ao Estado Novo salazarista. Segundo o autor, a República jamais alcançou consenso popular, em parte pela sua política de separação entre Igreja e Estado – medida que desagradou sobretudo a população rural do Norte, de tradição católica mais arraigada. Em contraste com o projeto laico e instável do período republicano, o salazarismo consolidou-se por trinta e seis anos, sustentado por um projeto econômico que ambicionava transformar Portugal na “horta e pomar da Europa”. Essa estratégia, no entanto, manteve o país à margem do processo de industrialização, deliberadamente evitando o surgimento de uma classe operária forte e, com isso, a potencial eclosão de conflitos de classe.

A partir da década de 1950, o regime salazarista iniciou a adoção estratégica, ainda que parcial e instrumental, da teoria luso-tropicalista desenvolvida pelo sociólogo brasileiro Gilberto Freyre.⁴ Utilizada como ferramenta de propaganda interna e de política externa, essa apropriação visava mascarar o colonialismo português em África sob o mito de uma vocação histórica portuguesa para a miscigenação e a harmonia racial. De acordo com Rampinelli (2014), essa manobra ideológica foi crucial para revitalizar e conferir um novo fôlego ao regime fascista, fornecendo-lhe uma justificativa aparentemente intelectual para a manutenção de seus territórios ultramarinos.

⁴ Algumas evidências de que a ditadura salazarista adotou o “luso-tropicalismo” são: a orientação de acompanhamento dos diplomatas portugueses da produção do sociólogo brasileiro ao redor do mundo; o pagamento de viagens para Gilberto Freyre conhecer as colônias portuguesas; a publicação e distribuição pelo governo português do livro de Gilberto Freyre, “Integração portuguesa nos trópicos”; e entrevistas de Salazar à imprensa estrangeira com argumentos inspirados no luso-tropicalismo (Castelo, 2013).

O contexto internacional da Guerra Fria e a pungência das teorias marxistas antecederam os processos de independência das ex-colônias africanas. Amílcar Cabral, líder do Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), tentou inicialmente seguir o modelo dos movimentos nacionalistas pela independência das nações colonizadas pela França – ou seja, por meio da negociação (Cassama, 2014). À beira da falência, no entanto, a economia portuguesa tornou-se ainda mais dependente da riqueza gerada em suas colônias africanas, o que intensificou o processo de exploração. Os conflitos bélicos tornaram-se inevitáveis entre as Forças Armadas Portuguesas e os movimentos de libertação de Angola, Guiné-Bissau e Moçambique, sendo estes encerrados apenas com as independências das ex-colônias⁵ (Freixo, 2005; 2018).

Em Portugal, a classe artística era contrária às opressões capitaneadas pela ditadura salazarista. Essa parcela específica da intelectualidade portuguesa criou instrumentos artísticos-culturais que visavam fomentar a resistência frente à agenda política imposta pelo governo português. Como todo regime político autoritário, a censura era um ato praticado em todas as esferas de comunicação, cultura e arte do Estado Novo português. Todas as obras literárias passavam por um crivo censor e, dependendo de sua abordagem, o autor poderia sofrer penalidades: proibição do livro, interrogatórios e prisão (Cabrera, 2013; Fundação Calouste Gulbenkian, 2024).

A republicação, em 1964, de “Lágrima de preta” na Agenda da Mocidade Portuguesa Feminina exemplifica a importância que as mulheres tiveram nesse período de resistência à ditadura salazarista. Várias escritoras foram visadas pela PIDE (Polícia Internacional e de Defesa do Estado) e pela DGS (Direcção-Geral de Segurança) tendo as suas obras censuradas não só por motivos políticos, mas também morais. Sobre essa questão, a doutora em Literatura Ana Bárbara Pedrosa escreve:

A censura servia para apagar da vida pública aquilo que fosse uma erva daninha para o Estado Novo, impedindo que os leitores fossem contaminados com ideias que corrompessem o que a política oficial impunha. Sendo a família um campo de batalha ideológico, também servia para impedir que as mulheres fossem encaradas como agentes sociais com acesso à produção simbólica. (Pedrosa, 2009)

Ao verificar que, no poema “Lágrima de preta”, a ciência “dá o veredicto final de que todos somos iguais” (Silva, 2011, p. 79), o contexto social e político português se apresenta como um elemento importante pois desvenda quais leitores precisa(va)m ouvir tal veredicto. Dessa forma, tendo no horizonte de leitura o contexto de produção do poema, pode-se, então, inferir que o poeta António Gedeão tinha como interlocutor (ou leitor-modelo) dessa narrativa em versos os seus compatriotas que conviviam sob uma política ditatorial e em guerra pela manutenção das colônias africanas. Esse leitor-modelo, navegando pelos contextos do poeta, compreenderia como uma das camadas interpretativas a configuração de um contradiscurso à agenda política implementada por Portugal.

A nova hipótese de leitura

Na perspectiva até então apresentada, se torna irrelevante pensar que o Eu poético busca compreender os motivos do choro da preta, conforme apresenta Silva (2011). Retomando a primeira estrofe do poema “Encontrei uma preta / que estava a chorar, / pedi-lhe uma lágrima / para a analisar”, se observa que não há menção textual de que o Eu poético busque responder os motivos que explicariam o choro da mulher negra.

Conforme já mencionado, os versos “Nem sinais de negro, / nem vestígios de ódio” indicam hipóteses daquilo que o Eu poético poderia encontrar na lágrima da preta. Não entrando no mérito sobre a possibilidade de detectar sentimentos em análises materiais, o que interessa na discussão do poema é que o experimento laboratorial serve para responder uma pergunta que o próprio Eu poético tem sobre o “outro”. Assim, tem-se um poema em que a “preta” é apenas tema, sobre quem se fala e sobre quem se apaga os “sinais de negro”.

⁵ Em 1961, eclodem os primeiros conflitos armados entre Portugal e Angola. A guerra de guerrilha se alastra pelos territórios das então colônias portuguesas e se estende até 1975, quando Angola, Guiné-Bissau, Cabo Verde e Moçambique declaram independência do domínio português.

Pensando sobre o “outro” (sobre quem se fala), tem-se, no poema, uma preta que está chorando, uma negra invisibilizada, sem voz, usada como experimento científico, onde o cientista é que tem o poder de dizer o que a preta é ou não é. Por outro lado, na análise para o ensino de Química, Camila Silva diz que:

É no final do poema que podemos analisar a perspectiva social ao retomarmos toda a construção do poema. Tem-se a mensagem sobre o racismo, sobre o preconceito e o sofrimento causado, que o poeta apresenta de modo muito relevante ao propor um poema sobre um tema que é abordado na sociedade em diferentes formas. (Silva, 2011, p. 79)

Essa interpretação é reducionista, pois marca o preconceito e a discriminação como os únicos motivos possíveis de a preta “estar a chorar”. O foco dessa leitura é marcado pela concepção individualista do racismo (Almeida, 2019) que se relaciona à esfera comportamental, como xingamentos. Dessa forma, nesse artigo voltado para a formação de professores que inclui a temática racial, não é observado que não tem como saber o porquê de a preta chorar (a lágrima da preta poderia ser choro de alegria, por exemplo).

Com isso, observa-se que tanto o poema quanto a interpretação estão submetidos à “ideologia brancocêntrica” (Cuti, 2010, p. 66), pois o poema coloca o negro apenas como tema, sem voz, sem corpo, sem sinais e na interpretação, que busca criar uma simpatia com o negro sofredor que injustamente padece nessa sociedade. Assim, “Lágrima de preta” é marcado pela bandeira do “somos todos iguais”, em que o poeta tece uma preta que não possui voz, que tem sua subjetividade anulada, sendo retratada como um mero objeto para um interlocutor de mesma identidade racial do Eu poético, um sujeito étnico do discurso branco.

Porém, é possível pensar na mesma linha de Silva (2011, p. 36), de que o poema apresenta uma “mensagem sobre o racismo, sobre o preconceito e o sofrimento causado”, porém não pela ótica do choro da preta, mas pela ótica do Eu poético cientista que coloca a (lágrima da) preta como objeto de pesquisa. Nessa perspectiva, é possível interpretar o poema-artigo de Gedeão como um contradiscurso ao racismo científico vigente nas ciências, que, naquele contexto, adentrava Portugal sob a roupagem do luso-tropicalismo. Enquanto as teorias raciais dos séculos XIX e XX objetificavam corpos negros – sobretudo os das mulheres – para fomentar um discurso de inferiorização, o poema de Gedeão segue um caminho oposto. Ao demonstrar que a análise química de uma lágrima não revela qualquer elemento que sustente uma hierarquia racial, o texto desmonta a premissa fundamental do racismo científico: a de que as diferenças são intrínsecas e biologicamente determinadas.

A interpretação recorrente na literatura sobre ensino de Química (Silva, 2011; Francisco Junior et al., 2013) tende a focalizar a figura da “preta”. Contudo, a análise aqui proposta demonstra que nada de substantivo é revelado sobre ela; sua existência no poema é funcional. O foco narrativo recai, na verdade, sobre o Eu poético, que se apresenta como um químico ao analisar a lágrima. Esta personagem atua como um alter ego⁶ do autor, um recurso literário intencional para veicular suas próprias ideias e crítica social.

Portanto, a hipótese de leitura apresentada articula uma análise imanente do texto com uma consideração crítica de seu contexto de produção. Dessa forma, o poema emerge não apenas como uma reflexão metalinguística, mas como uma possibilidade retórica de resistência à instrumentalização das teorias raciais pelo Estado Novo. A “mensagem sobre o racismo, o preconceito e o sofrimento” (Silva, 2011, p. 36) transcende o plano individual e alcança uma dimensão institucional. Como define Almeida (2019, p. 40), o racismo institucional “abarca as relações estabelecidas entre racismo e Estado”, ocorrendo quando instituições hegemônicas por grupos raciais específicos utilizam mecanismos de poder para impor seus interesses e manter uma ordem social desigual.

Este racismo institucional português tinha na empresa colonial a sua expressão máxima. O Estado Novo, por meio de seu arcabouço legal, militar e educacional, implementava uma violência estrutural que negava a

⁶ O alter ego, na literatura, é entendido como uma identidade oculta ou uma personalidade alternativa de um personagem, geralmente usada pelo autor como um artifício para se expressar indiretamente por meio desse personagem. Caracteriza-se por conter muitas das características do autor ou representar uma faceta escondida de sua personalidade. O termo vem do latim e significa “outro eu”.

humanidade e a autonomia dos povos colonizados em África. Enquanto a propaganda oficial vendia o ideal de um império pluricontinental e harmonicamente mestiço (o luso-tropicalismo), a prática era a de uma exploração econômica brutal, a repressão violenta a qualquer movimento independentista e a negação de direitos políticos e civis básicos à esmagadora maioria da população nativa dos territórios africanos. O Estado português não era um mero espectador do racismo; era o seu principal arquiteto e beneficiário no espaço colonial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente análise propôs uma nova hipótese de leitura para “Lágrima de preta”, deslocando o foco interpretativo da figura objetificada da “preta” para a construção crítica do Eu poético enquanto alter ego de António Gedeão. Através da articulação entre a teoria do leitor-modelo, o conceito de intergenericidade (poema-artigo) e a fundamentação no racismo institucional, esta releitura revela o poema como um potente contradiscurso à instrumentalização das teorias raciais pelo regime salazarista. Sob o manto do mito luso-tropical, o Estado Novo mascarava uma violência colonial fundada na exploração econômica e na negação da humanidade dos povos africanos, e é nesta camada de significação – para além da mensagem antirracista individual – que a hipótese aqui defendida encontra sua maior originalidade.

O cerne do poema reside, assim, na consciência crítica de Gedeão, materializada na poderosa metáfora de que o ódio racial, enquanto força social e política corruptora, poderia simbolicamente contaminar até a mais íntima expressão humana. Esta interpretação, construída a partir de sua estrutura intergenérica e da elucidação de um leitor-modelo situado no contexto do Portugal ditatorial, oferece aos formadores de professores de Química muito mais que um novo conteúdo – oferece um instrumento pedagógico para a descolonização do ensino. Através dele, é possível: i) ampliar o repertório antirracista ao conectar a opressão institucional portuguesa com as estruturas de dominação racial brasileiras, ambas herdeiras da colonialidade do poder; ii) promover a justiça epistêmica ao deslocar o foco da “preta” como objeto de análise – reproduzindo a lógica do racismo científico – para uma crítica contundente às instituições que naturalizam a violência; iii) problematizar a neutralidade científica ao demonstrar como a linguagem laboratorial pode ser mobilizada tanto para reforçar hierarquias raciais (eugenia) quanto para contestá-las, desvelando a ciência como uma arena de disputas de poder e não um campo de pura objetividade.

As possibilidades de utilização do poema em práticas pedagógicas são vastas e diversificadas. Uma proposta viável, que pode ser realizada em colaboração com a disciplina de Língua Portuguesa, consiste na reescrita da obra, reposicionando a figura da “preta” como sujeito poético central. Essa atividade, para além de exercitar a criatividade e as competências linguísticas, promove uma inflexão crítica crucial: ao atribuir voz e interioridade à personagem historicamente silenciada, conduz os estudantes a uma experiência de empatia radical que desafia enquadramentos epistemicistas. Desse modo, o ambiente escolar converte-se em um *locus* de reparação simbólica no qual se desconstruem hierarquias de poder e se reivindicam narrativas sistematicamente marginalizadas.

Outra vertente aplicada e documentada por nosso grupo de pesquisa (Faiad et al., 2021) foi a execução de uma sequência didática na intersecção entre Ciências e Literatura, direcionada à Educação de Jovens e Adultos (EJA). O propósito central consistia em fomentar uma leitura crítica do poema, guiando os discentes não somente no reconhecimento do vocabulário técnico-científico e da representação do método experimental, mas também na identificação da objetificação da mulher negra, convertida em mero instrumento de análise pelo “eu” poético-cientista.

Por fim, defende-se que implementar uma educação química verdadeiramente antirracista e interdisciplinar exige mais que treinar professores para decodificar os discursos de textos literários. Exige instruí-los a investir em seu cabedal cultural, com centralidade na literatura de autoria negra (Faiad & Rezende, 2021), e a enfrentar a desconfortável, mas necessária, reflexão sobre como o racismo estrutura a sociedade, o que inclui o próprio ato de fazer ciência. Sem isso, o professor de Química não terá condições de executar

projetos em conjunto com outros professores de sua unidade escolar e trabalhar com ensino de Química em uma perspectiva antirracista por meio de diálogos com a Literatura.

Dessa forma, esta análise transcende o comentário de um poema específico. Ela se inscreve em um projeto urgente de questionar as estruturas que naturalizam a opressão e de abrir espaço para futuros educativos radicalmente mais justos. E que inclui pressão para que o Estado financie projetos de formação continuada de professores, em parceria com as universidades públicas, que tenha a Educação das Relações Étnico-raciais e a Educação Antirracista como eixos formativos. A reapropriação crítica de “Lágrima de Preta” é, portanto, um convite para que a Educação em Ciências olhe para o seu próprio currículo, seus cânones e suas práticas e se pergunte: a quem serve nossa suposta neutralidade? E que vozes precisamos, finalmente, começar a ouvir?

Referências Bibliográficas

Almeida, S. (2019). *Racismo estrutural*. Pólen.

Bueno, W. (2021, fevereiro 1) O racismo e suas coisas a partir do BBB. *Revista Gama*. <https://gamarevista.uol.com.br/colunistas/winnie-bueno/o-racismo-e-suas-coisas-a-partir-do-bbb/>

Cabrera, A. (2013). Repressão vs. expressão: censura às artes e periódicos. *Media & Jornalismo*, 12(1), 7-11.

Candido, A. (1997). *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. Itatiaia.

Candido, A. (2006). *Estudo analítico do poema*. Humanitas

Carmo, J. S., Almeida, R. O., & Arteaga, J. S. (2013, novembro 10-14). Abordagens de anemia falciforme em livros didáticos de biologia: em foco racismo científico e informações estigmatizantes relacionadas à doença [Apresentação de artigo]. XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Águas de Lindóia, SP, Brasil.

Carvalho, T. F. (2004). *Literatura Comparada* (4ª ed.). Ática.

Cassama, D. J. L. S. (2014). *Amílcar Cabral e a independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara]. Repositório UNESP. <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/5aa63601-7780-48d2-b02b-87662f03fda6/content>

Castelo, C. (2013, março 5). O luso-tropicalismo e o colonialismo português tardio. *Buala*. <https://www.buala.org/pt/a-ler/o-luso-tropicalismo-e-o-colonialismo-portugues-tardio>

Cronin, M. (2020). Anarcha, Betsey, Lucy, and the women whose names were not recorded: The legacy of J Marion Sims. *Anaesthesia and Intensive Care*, 48(3_suppl), 6-13.

Cuti. (2010). *Literatura negro-brasileira*. Selo Negro Edições.

Dávila, J. (2006). *Diploma de brancura: política social e racial no Brasil, 1917-1945*. Editora Unesp.

Davis, A. (2018). A liberdade é uma luta constante. Boitempo Editorial.

Durão, F. A. (2020). *Metodologia de pesquisa em literatura*. Parábola.

Eco, U. (2004). *Os limites da interpretação*. Perspectiva.

Faiad, C. R. (2024). Ciência como produto, Ciência como processo: um estudo sobre léxico científico em duas obras pré-modernistas. *AONDE: Revista de Pesquisa em Educação em Ciências e Matemática*, 4(1). <https://doi.org/10.29327/2309399.4.1-1>

Faiad, C. R., & Rezende, D. B. (2021, junho 14-18). Quem escreve as literaturas utilizadas nas pesquisas em Ensino? A interface Química e Literatura nos anais do ENEQ (2004-2021). [Apresentação de artigo]. VI Simpósio Mineiro de Educação Química, online. https://www.unifal-mg.edu.br/smeq/wp-content/uploads/sites/251/2023/08/Anais-do-VI-SMEQ_2021_Uberaba.pdf

Faiad, C. R., Sousa, A. A., & Rezende, D. B. (2021). Percepções dos alunos da EJA sobre léxico e método científico do poema Lágrima de Preta em uma sequência didática remota. *Revista Saberes: Ciências Biológicas, Exatas e Humanas*, 1(1), 80-94. <https://periodicos.uff.br/revistasaberes/article/view/49624>

Fanon, F. (1979). *Os condenados da terra* (2ª ed.). Civilização Brasileira.

Francisco Junior, W. E., Silva, E. D. S., & Yamashita, M. (2013, novembro 10-14). *Discutindo questões raciais a partir de uma poesia: uma análise das interações discursivas*. [Apresentação de artigo]. XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Águas de Lindóia, SP, Brasil.

Freixo, A. (2005). Entre o Atlântico e a Europa: O Fim do Império e a Redefinição do Papel de Portugal no Sistema-Mundo. *Convergência Lusíada*, 19(21), 21-33.

Freixo, A. (2018). A crise do último império: a Guerra Fria e as décadas finais do colonialismo português (1945-1975). *Diálogos*, 22(1), 126-138.

Fundação Calouste Gulbenkian. (2024, abril 19). *Livros censurados e proibidos pelo Estado Novo*. Recuperado em 27 de agosto de 2024 de <https://gulbenkian.pt/biblioteca-arte/read-watch-listen/livros-censurados-e-proibidos-pelo-estado-novo/>

Galvão, Cecília. (2006). Ciência na literatura e literatura na ciência. *Interações*, 2(3), 32-51. <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/305>

Geraldo, E. (2009). A “lei de cotas” de 1934: controle de estrangeiros no Brasil. *Cadernos AEL*, 15(27), 173-208.

Gomes, N. L. (2017). *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Vozes.

Gonzalez, L. (2020). *Por um feminismo afro-latino-americano: Ensaio, intervenções e diálogos* (F. Rios & M. Lima, orgs.). Zahar.

Groto, S. R., & Martins, A. F. P. (2015). Monteiro Lobato em aulas de ciências: aproximando ciência e literatura na educação científica. *Ciência & educação*, 21(1), 219-238. <https://doi.org/10.1590/1516-731320150010014>

Guimarães, T. S., Pimenta, S. S., & Massena, E. P. (2020). Cacau: Articulação entre Ensino de Química e Literatura Regional na Produção de um Cenário Integrador. *Revista Da Sociedade Brasileira De Ensino De Química*, 1(1), e012005. <https://doi.org/10.56117/resbenq.2020.v1.e012005>

Hasenbalg, C. (1979). *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Graal.

Hooks, B. (2013). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. WMF Martins Fontes.

Instituto Itaú Cultural. (2025). *A Redenção de Cam*. Enciclopédia Itaú Cultural. <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obras/83833-a-redencao-de-cam>

Labianca, D. A., & Reeves, W. J. (1975). An interdisciplinary approach to science and literature. *Journal of Chemical Education*, 52(1), 66. <https://doi.org/10.1021/ed052p66>

- Lima-Neto, V. D., & Araújo, J. C. (2012). Por uma rediscussão do conceito de intergenericidade. *Linguagem em (Dis)curso*, 12, 273-297. <https://doi.org/10.1590/S1518-76322012000100013>
- Mendes, Patrícia Lara. (2017). Sou Mulher Negra e Já... *Direito em Curso*. <https://direitoemcurso.wordpress.com/2017/10/16/sou-mulher-negra-e-ja/>
- Nitrini, S. M. (2010). *Literatura comparada: história, teoria e crítica*. EDUSP.
- Paiva, A. de S., & de Silva, E. P. Q. (2023). Mulher, raça, ciência e livro didático: leitura feminista interseccional do caso de Henrietta Lacks. *Cadernos de Gênero e Tecnologia*, 16(47), 150-165. <https://periodicos.utfpr.edu.br/cgt/article/view/14550>
- Paiva, A. de S., Souza, H. C., Sepulveda, C., & Sánchez Arteaga, J. M. (2021, novembro 16-18). *Baartman, Lacks e o corpo da mulher negra como paradigma de alteridade na história da biologia*. [Apresentação de artigo]. 15º Seminário Nacional de História da Ciência e da Tecnologia, Florianópolis, SC, Brasil. https://www.researchgate.net/publication/313842142_Baartman_Lacks_e_o_corpo_da_mulher_negra_como_paradigma_de_alteridade_na_historia_da_biologia
- Pedrosa, A. B. (2019, novembro 30). Escritoras portuguesas e Estado Novo: 9 autoras e 21 obras censuradas. *Esquerda*. <https://www.esquerda.net/dossier/escritoras-portuguesas-e-estado-novo-9-autoras-e-21-obras-censuradas/64649>.
- Pereira, M. G. (2011). *Artigos científicos: como redigir, publicar e avaliar*. Guanabara Koogan.
- Piassi, L. P. (2011). A perspectiva sociocultural da física nos romances de ficção científica de Arthur Clarke. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 11(2), 205-226. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4203/2768>
- Pinto Neto, P. C. (2008, junho 21-24). *A química segundo Primo Levi*. [Apresentação de artigo]. XIV Encontro Nacional de Ensino de Química, Curitiba, PR, Brasil. <http://www.quimica.ufpr.br/eduquim/eneq2008/resumos/R0880-1.pdf>
- Porto, P. A. (2000). Augusto dos Anjos: ciência e poesia. *Química Nova na Escola*, (11), 30-34. <http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc11/v11a07.pdf>
- Portugal. (2006). *António é o meu nome* - Rómulo de Carvalho. Biblioteca Nacional de Portugal. <http://purl.pt/12157/1/poesia/maquina-fogo/lagrima-preta3.html>.
- Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In E. Lander (org.), *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - perspectivas latino-americanas* (p. 117-142). Clasco. http://bibliotecavirtual.clasco.org.ar/clasco/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf
- Ramos, A. G. (1957). *Introdução crítica à sociologia brasileira*. Andes.
- Rampinelli, W. J. (2012). O uso das “Aparições de Fátima” na manutenção do Império Colonial Lusitano. *Esboços: histórias em contextos globais*, 19(27), 273-287. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-7976.2012v19n27p273>
- Rampinelli, W. J. (2014). Salazar: uma longa ditadura derrotada pelo colonialismo. *Lutas Sociais*, 18(32), 119-132. <https://doi.org/10.23925/ls.v18i32.25696>
- Ribeiro, D. (2018). *Quem tem medo do feminismo negro?* Editora Companhia das Letras.
- Rocha, S. (2011). A educação como ideal eugênico: o movimento eugenista e o discurso educacional no boletim de eugenia 1929-1933. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, 6(13), 162-177.

- Santos, G. T. (2007). O leitor-modelo de Umberto Eco e o debate sobre os limites da interpretação. *Kaliopé*, 3(6), 94-111. <https://revistas.pucsp.br/index.php/kaliopé/article/view/3744/2444>
- Schwarcz, L. M. (1993). *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil*. Companhia das Letras.
- Schwarcz, L. M. (1996). Usos e abusos da mestiçagem e da raça no Brasil: uma história das teorias raciais em finais do século XIX. *Afro-Ásia*, (18), 77-101.
- Silva, C. S. (2011). Poesia de Antônio Gedeão e a formação de professores de Química. *Química Nova na Escola*, 33(2), 77-84. http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc33_2/02-EA10309.pdf
- Sodré, M. (2023). *O fascismo da cor: uma radiografia do racismo nacional*. Editora Vozes.
- Souza, V. S. de. (2008). Por uma nação eugênica: higiene, raça e identidade nacional no movimento eugênico brasileiro dos anos 1910 e 1920. *Revista Brasileira de História da Ciência*, 1(2), 146-166.
- Souza, V. S. de. (2016). A eugenia brasileira e suas conexões internacionais: uma análise a partir das controvérsias entre Renato Kehl e Edgard Roquette-Pinto, 1920-1930. *História, Ciências, Saúde - Manguinhos*, 23, 93-110.
- Stepan, N. L. (2005). *A hora da eugenia: raça, gênero e nação na América Latina*. Editora Fiocruz.
- Wolf, P., & Santos, N. P. (2017). Literatura e Química: possíveis interações. *Revista Scientiarum Historia*, 1(1), 9. https://doi.org/10.51919/revista_sh.v1i1.153

Caio Ricardo Faiad

Graduado em Química e Letras; Doutor em Ciências na área de concentração em Ensino de Química pela Universidade de São Paulo (USP). Professor da Etec e do IFSP, desenvolve pesquisas na interface entre Ciências, Literatura e questões étnico-raciais para a formação docente.
E-mail: profcaiofaiad@gmail.com

Daisy de Brito Rezende

Licenciada e bacharela em Química, com mestrado e doutorado em Química Orgânica pela USP. Professora do Departamento de Química Fundamental do Instituto de Química da USP desde 1991, onde atua na pesquisa em ensino de Química. É orientadora no Programa Interunidades em Ensino de Ciências da USP e foi diretora da Divisão de Ensino da Sociedade Brasileira de Química.
E-mail: dbrezend@iq.usp.br

Declaração de conflito de interesse

A autoria declara não haver conflitos de interesse envolvidos na publicação deste manuscrito.

Declaração sobre disponibilização de dados

Os dados e demais informações obtidas para o presente estudo estão no próprio texto.

Editor Responsável

Luciana Nobre

Contato

Centro de Ensino de Ciências e Matemática de Minas Gerais – CECIMIG
Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais
revistaepec@gmail.com

O CECIMIG agradece ao CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico) e à FAPEMIG (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais) pela verba para a editoração deste artigo.