

LEIA COMO UMA FEMINISTA: LENDO MULHERES NEGRAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LITERATURA

READ LIKE A FEMINIST: READING BLACK WOMEN IN LITERATURE TEACHERS' TRAINING

Tássia Tavares de Oliveira  0000-0002-8705-1681
Unidade Acadêmica de Letras
Universidade Federal de Campina Grande
tassia.tavares@professor.ufcg.edu.br

Recebido em 27 de julho de 2022

Aceito em 12 de setembro de 2022

Resumo: Partindo da reflexão sobre o lugar da dor e do prazer em sala de aula (hooks, 2017), este trabalho procura abordar a importância da literatura de autoria feminina como objeto de leitura literária nos cursos de formação de professoras. Utilizamos os apontamentos metodológicos sobre leitura de poesia em sala de aula de Pinheiro (2007). Ler mulheres nos cursos de Letras se revela uma estratégia política importante, pois, além de ampliar o horizonte de expectativas formado pela história literária tradicional, é capaz de promover uma mudança de paradigma de ensino, a partir da formação em gênero dos professores. Utilizamos as reflexões da crítica literária feminista Funck (2016) para abordar, através de alguns poemas, como esse engajamento traz implicações positivas para o ensino de literatura. Defendemos que não basta ler mais mulheres em sala, é preciso assumir um compromisso ético com o feminismo e a educação libertadora.

Palavras-chave: Autoria feminina. Formação de professores. Feminismo. Poesia.

Abstract: Based on the reflection upon the place of pain and pleasure in the classroom environment (hooks, 2017), this work aims to discuss the importance of feminine authorship literature as a literary reading objective in teacher training courses. We considered the methodological points about reading literature in the classroom presented by Pinheiro (2007). Reading texts written by women in Letters courses has been revealed as an important political strategy since; besides increasing the horizon of expectations formed by the traditional literature history, it is effective by providing a change of teaching model, from the educational training considering gender. We also used the reflections by the feminist literary criticism (Funck, 2016) to discuss through some poems, how this engagement brings positive aspects for teaching literature. We defend that reading more texts written by women in the classroom is not enough, it is necessary to adopt an ethical commitment with feminism and a freeing education.

Keywords: Female authorship. Teacher training. Feminism. Poetry.

1. Introdução

Desejo iniciar esse texto com a reflexão sobre o lugar do prazer em sala de aula e do potencial curativo da pedagogia crítica feminista de bell hooks (2017). Pensadora freireana, hooks se opõe ao paradigma da educação bancária, compreendida como uma forma estática de depositar informações descontextualizadas sobre os alunos. Tal paradigma tradicional de ensino, com foco apenas no conhecimento encarado de forma inerte, pode ser visto como uma forma de isenção em sala de aula, pois desconsidera os agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e sua capacidade de refletir não são consideradas. Em termos de ensino de literatura, esse viés é facilmente identificado, por exemplo, na tendência em reproduzir características dos estilos de época e considerar apenas as obras canônicas validadas por essa tradição, sem necessariamente fazer a leitura delas. Essa lógica de consumo rápido de informações sobre literatura sem respeitar o tempo da leitura literária é, a nosso ver, responsável pela perda do prazer em sala de aula, tanto para alunos como para professores. A leitura das obras literárias marca um espaço de abertura em sala de aula que não mais permite essa isenção. O professor mediador da leitura literária é aquele que se depara o tempo todo com a incerteza, com o questionamento, com os prazeres e também com as dores que estão presentes no processo educacional.

A intelectual negra insurgente bell hooks sempre demarca seu lugar de fala em seus textos, pois parte de suas próprias experiências pessoais como educadora, enfatizando para nós como o pessoal é político. Em *Ensinando a transgredir* (2017), a autora parte da sua experiência como aluna que vivenciou a transição das escolas segregacionistas norte-americanas após a integração racial conquistada pelo marco dos direitos civis na década de 60. Ela observa como nas escolas brancas, dessegregadas mas ainda racistas, o conhecimento passou a se resumir à pura informação, já não tinha ligação com a luta antirracista, ou seja, os professores dessas escolas estavam desligados do compromisso político com a educação libertadora. A escola continuava sendo um espaço político, embora não fosse mais contra-hegemônico, e isso a fez “perder o gosto” pela escola. A escola deixou de ser lugar de prazer.

Tal ameaça despolitizadora presente na educação bancária denunciada por Paulo Freire está presente, por exemplo, no projeto de lei que ficou conhecido entre nós como “Escola sem partido”, que reúne uma série de limitações à atuação dos professores e põe em risco o pensamento crítico, pois, como nos alerta hooks, a escola nunca deixa de ser esse espaço político, mas ela deixa de ser uma prática de liberdade e passa a trabalhar para só reforçar a dominação.

Por isso, a autora defende uma pedagogia engajada. Para hooks (2017, p. 16), a sala de aula deve ser um lugar de entusiasmo, nunca de tédio. “A ideia de que aprender deve ser empolgante, às vezes até “divertido”, era tema de discussão crítica entre os educadores que escreviam sobre as práticas pedagógicas no ensino fundamental e às vezes até no ensino médio. Mas nem os educadores tradicionais nem os radicais pareciam interessados em discutir o papel do entusiasmo no ensino superior.”

O *entusiasmo* no ensino superior era visto como algo que poderia perturbar a atmosfera de seriedade considerada essencial para o processo de aprendizado. Entrar numa sala de aula munida da vontade de partilhar o desejo de estimular o entusiasmo era um ato de transgressão. Não exigia somente que se cruzassem as fronteiras estabelecidas; não seria possível gerar o entusiasmo sem reconhecer plenamente que as práticas didáticas não poderiam ser regidas por um

esquema fixo e absoluto. Os esquemas teriam de ser flexíveis, teriam de levar em conta a possibilidade de mudanças espontâneas de direção. (HOOKS, 2017, p. 17)

Ora, percebemos que esse *entusiasmo*, essas “mudanças espontâneas de direção” são questões suscitadas em sala de aula a partir da leitura das obras literárias. Em *Poesia na sala de aula* (2007), Hélder Pinheiro nos traz uma importante contribuição não apenas para pensarmos na função social da poesia e as condições indispensáveis para o trabalho em sala de aula com o texto poético, mas também diversas sugestões e experiências, inclusive, lendo poemas com estudantes da graduação em Letras.

Trabalhar a sensibilização não significa deixar de lado as questões de caráter formal e teórico. É perfeitamente possível chamar a atenção para a beleza de uma imagem, para um ritmo, para o andamento de um verso, para a configuração gráfica de um poema e, ao mesmo tempo, compreender o sentido daquela imagem, o efeito alcançado por aquele ritmo, aquele andamento, aquele modo de construção. Ou seja, é possível além da sensibilização, fazer uma leitura integradora que vai da forma ao sentido e vice-versa; esse movimento é, também, a seu modo, de sensibilização. (PINHEIRO, 2007, p. 105-106)

Entusiasmo e sensibilização, portanto, parecem ser dois nortes interessantes para pensarmos no lugar do prazer em aulas de literatura no ensino superior, sobretudo, porque, no geral, lidamos com um público discente que chega ao curso de Letras, muitas vezes sem uma experiência de leitura significativa com o texto literário, pois é comum que a bagagem prévia de leitura do poema se restrinja ao que o livro didático oferece. Mesmo assim, reconhecemos nesses alunos recorrentemente uma espécie de *paixão* pela literatura, que os motiva na escolha do curso, mesmo que sem ainda conhecer propriamente e mais amplamente esse objeto de estudo, o *amor* pela poesia é algo que pode ser cultivado nos cursos de formação de professores de Língua e Literatura, mas para isso é necessário o engajamento dos docentes em não tornar o espaço acadêmico um lugar de tédio, um lugar sem o *desejo* que nos motiva a ensinar e aprender.

Este trabalho reflete sobre a formação leitora dos profissionais nos cursos de Letras sob um viés de gênero, nosso objetivo é defender a leitura de obras de autoria feminina como motivadora de uma prática docente libertadora. Utilizamos como exemplo a leitura de dois poemas de autoras negras brasileiras: Gilka Machado, poetisa do início do século XX, e Bianca Gonçalves, escritora contemporânea.

2 Formar professores/leitores numa pedagogia crítica feminista

Hooks (2017) nos fala das relações de *Eros* com a pedagogia, algo extremamente transgressor, pois somos formados no contexto filosófico do dualismo metafísico ocidental que forja uma separação entre mente e corpo que já nos é enraizada. Por isso, a autora pergunta “o que fazer com o corpo na sala de aula?”, pois “Entrando na classe determinados a apagar o corpo e nos entregar à mente de modo mais pleno, mostramos por meio do nosso ser o quanto aceitamos o pressuposto de que a paixão não tem lugar na sala de aula”. (HOOKS, 2017. p. 254). Não ativar a cisão

entre mente e corpo é um dos princípios centrais de sua pedagogia crítica feminista. É isso que permite que Eros esteja presente como força *motivadora* em nossas aulas.

A compreensão de que Eros é uma força que auxilia o nosso esforço geral de autoatualização, de que ele pode proporcionar um fundamento epistemológico para entendermos como sabemos o que sabemos, habilita tanto os professores quanto os alunos a usar essa energia na sala de aula de maneira a revigorar as discussões e exercitar a imaginação crítica (HOOKS, 2017, p. 258).

Pensar sobre o prazer de ensinar e de aprender é um tabu em nossa sociedade, que reprime qualquer manifestação autêntica do desejo. Esse preconceito também invade o imaginário político, basta lembrarmos, por exemplo, da forma pejorativa com que um dos candidatos à presidência da República nas eleições de 2018 disse em entrevista televisiva que os jovens brasileiros eram tarados por diploma universitário, se posicionando contrário ao processo de ampliação das vagas em universidades. Na tentativa de defender o ensino técnico e profissionalizante, propondo abstratamente uma inversão dos investimentos do ensino superior para a educação básica, o candidato revelava sua ojeriza à perspectiva motivadora, de alegria e esperança, com que os jovens ingressam no ensino superior - muitos inclusive rompendo uma série de barreiras e inaugurando essa vivência entre os seus familiares pela primeira vez. Na verdade, se colocava contrário à perspectiva crítica desenvolvida nas universidades, ao processo de democratização do ensino superior e reproduzia um discurso contrário à presença de Eros no ensino, não reconhecendo sua força engajada, ou seja, a reprodução do ensino desmotivado, que apenas reforça opressões.

“O prazer de ensinar é um ato de resistência que se contrapõe ao tédio, ao desinteresse e à apatia onipresentes que tanto caracterizam o modo como professores e alunos se sentem diante do aprender e do ensinar, diante da experiência da sala de aula.” (HOOKS, 2017, p. 21). Se retomarmos os mitos gregos desenvolvidos na teoria psicanalítica de Freud, temos que a negação do Eros, enquanto força criadora que nos impulsiona para a vida representa o impulso de morte (Tânatos). A ausência de Eros no ensino superior é a morte da dinâmica do ensino-aprendizagem.

A prática de sala de aula lendo mulheres num curso composto majoritariamente por estudantes mulheres e chamando a atenção para as questões de gênero que perpassam os textos literários lidos tem nos revelado que desenvolvemos o pensamento crítico ao ensinar às alunas outras formas de ler os textos literários, isso faz com que elas possam desenvolver modos diferentes de pensar sobre as questões de gênero implicadas em suas vidas. Temos consciência de que esse conhecimento produzido dinamicamente em sala de aula também é capaz de alterar a forma como vivemos nossas vidas além da universidade, ou seja, a pedagogia engajada através do feminismo nos permite unir teoria e prática.

É nesse sentido também que Pinheiro (2007) coloca como primeira condição indispensável para o trabalho com a poesia a assunção de uma identidade leitora do professor.

Um professor que não é capaz de se emocionar com uma imagem, com uma descrição, com o ritmo de um determinado poema, dificilmente revelará na prática, que a poesia vale a pena, que a experiência simbólica condensada naquelas palavras são essências em sua vida. Creio que sem um mínimo de entusiasmo, dificilmente

podemos sensibilizar nossos alunos para a riqueza semântica da poesia. (PINHEIRO, 2007, p. 26)

Em outras palavras, bell hooks e Hélder Pinheiro nos falam que quando estamos em sala de aula nossos desejos também estão presentes. O que nos motiva a ler, estudar e ensinar literatura é a nossa paixão, e enquanto professoras nós também motivamos (ou não) uma série de paixões em nossas alunas. Quando conseguimos inspirar o amor pelas ideias, principalmente pelas ideias transgressoras, superamos um grande desafio do ensino. E a categoria analítica de gênero pode nos movimentar nesse caminho. Ler literatura sob um viés atento às questões de gênero nos ajuda a retirar o texto literário de um lugar estanque, sob uma metodologia de ensino tradicional e repetitiva, e o põe na dinâmica de pensar sobre questões intimamente relacionadas às formas de viver de nossas alunas e alunos no que tange às questões de identidade e sexualidade.

O paradigma do ensino de literatura que fala em nome do prazer de ler, da motivação e entusiasmo e do papel inspirador do professor de literatura é apresentado por Cosson (2020) como *paradigma da formação de leitores*.

A literatura precisa se fazer presente na escola por duas grandes razões ligadas entre si. A primeira delas é que por meio da literatura o aluno se desenvolve como indivíduo [...]

A segunda grande razão é que a literatura é o instrumento mais eficiente que se conhece para a criação do gosto e do hábito pela leitura. [...]

A ligação entre essas duas grandes razões se faz pela fruição do texto literário, pelo prazer de ler. (COSSON, 2020, p. 133-134)

O autor trata dos conceitos, metodologia, seleção de textos, atividades, avaliação desse paradigma e por fim apresenta as suas principais críticas. Entre os maiores méritos desse paradigma, Cosson aponta o reconhecimento do leitor como sujeito da leitura; a adoção da leitura literária como princípio básico do ensino da literatura; e a legitimação da literatura infantil. No entanto, percebe que tal paradigma se faz mais presente nos anos iniciais da formação escolar, corroborando o pensamento de hooks (2017) de que o ensino superior parece reprimir o lugar do prazer em sala de aula. Cosson (2020, p. 165) diz haver uma lacuna, que chama de aliança com o paradigma histórico-nacional, que já se faz presente no ensino médio ao tratar do lugar do cânone e da tradição na formação do leitor, como se houvesse uma etapa de formação leitora e uma etapa posterior de ensino da literatura. Podemos ver que tal limitação tende a se acentuar no ensino superior se o estudo da teoria da literatura é desvinculado da leitura literária. O autor postula que a fruição precisa também ter compromisso com a história e a herança cultural do aluno para atender plenamente à sua formação de leitor (COSSON, 2020, p. 166), ou seja, não deve haver um ‘vale-tudo’ na seleção dos textos e na sua abordagem em sala de aula.

3 A crítica literária feminista ensinando a transgredir

Ao se propor a pensar sobre a relação entre *Gênero e o ensino de literatura*, Susana Funck (2016) chega à conclusão de que o problema da questão gênero e ensino está mais no ensino do que no gênero. Com isso, ela rechaça o preconceito tão difundido de que os estudos de gênero “atrapalham” o ensino, pois “desvirtuam” os

estudantes. Há um temor muito grande em torno do que a ala política conservadora chamou de *ideologia de gênero* nas escolas, inclusive podemos exemplificar essa fobia com os ataques à presença da filósofa Judith Butler em eventos acadêmicos no Brasil em 2015 e 2017. O discurso de ódio fala em nome da defesa da “família tradicional”, não reconhecendo que o núcleo familiar cisheteropatriarcal é também uma ideologia. Não iremos adentrar no mérito dessa questão, mas para nós é interessante observar como, em contrapartida, Funck aposta no gênero como uma alternativa para superarmos problemas educacionais, pois “se tivéssemos um ensino verdadeiramente aberto, interdisciplinar e pluralista, que utilizasse categorias de análise menos elitistas, não precisaríamos enfatizar o gênero.” (FUNCK, 2016, p. 193-194)

Se o problema na relação entre gênero e ensino está mais no ensino do que no gênero, a solução pode estar mais no gênero. Se conseguirmos levar nossas alunas, por meio dessa categoria de análise, a formular a Grande Pergunta – “Qual é afinal o sentido de tudo isso?” – com consciência de que se é mulher, assim como se é jovem ou velha, brasileira ou canadense, preta ou branca, teremos revolucionado o ensino, teremos levado nossas alunas a formular perguntas e questionar verdades ditas universais. [...] podemos dizer que a função do gênero como categoria de análise literária é “promover sua própria obsolescência. E quando pudermos falar em pós-patriarcado, e não em pós-feminismo, não mais precisaremos falar de gênero e ensino. Por enquanto continuamos, literal e literariamente, fazendo gênero” (FUNCK, 2016, p. 197-198)

Apesar da reação conservadora às conquistas inegáveis do movimento feminista e às formulações teóricas do pensamento feminista e dos estudos de gênero, defendemos a importância de ler mais mulheres em sala de aula, não apenas tomando suas obras como objeto de leitura literária, o que por si só já nos proporciona uma ampliação do horizonte de expectativas em relação ao ensino de história da literatura tradicional, mas também assumindo o compromisso político com as sujeitas envolvidas na dinâmica do ensino-aprendizagem, considerando que a autoria feminina é uma reivindicação feminista à própria história.

Aprendemos com bell hooks (2017, p. 86) que a teoria pode ser um lugar de cura. “A teoria não é intrinsecamente curativa, libertadora e revolucionária. Só cumpre essa função quando lhe pedimos que o faça e dirigimos nossa teorização para esse fim.” Esse, portanto, é o papel político de professores: empenhar-se na prática de uma teoria que cumpra com seu potencial de dialogar com nossos incômodos, nossas dores – mais uma vez, o pessoal é político. A paixão que move tal formulação é a superação da cisão forjada entre teoria e prática, que a autora reconhece como um mecanismo de poder. É muito comum que nossas alunas no curso de Letras, sobretudo quando iniciam suas práticas de ensino no componente curricular Estágio Supervisionado, se sintam inseguras e desmotivadas a atuar diante da barreira aparentemente intransponível entre a teoria e a prática.

Rildo Cosson (2013) também se debruça sobre o tema ao propor uma reflexão interessada sobre a formação do professor de literatura, ao observar como se configuram de forma distinta as identidades dos professores de literatura no ensino superior e no ensino básico. O autor afirma que, a rigor, o professor do ensino superior não recebe nenhuma formação específica para ser professor, supõe-se que os conhecimentos pedagógicos já foram incorporados à sua formação e atuação.

Em geral, as aulas do professor de literatura do ensino superior se articulam prioritariamente em torno de teorias, história e críticas literárias, discutindo o fenômeno literário e fazendo apreciações de obras. Em sua prática docente, ele costuma abrir espaço para questões de ordem social, política e cultural, quer por meio de uma perspectiva teórica que favoreça tal integração, quer pela inserção da literatura em um contexto mais amplo. Raramente, entretanto, há uma preocupação com a questão educacional. O fato de que a esmagadora maioria de seus alunos será professora de literatura do ensino básico parece lhe ser indiferente. O ensino da literatura configura-se assim como uma questão menor dentro da área de conhecimento. (COSSON, 2013, p. 18)

Esse abismo entre teoria da literatura e prática docente identificada por Cosson na formação inicial dos professores de literatura acaba sendo reproduzido nas salas de aula da educação básica quando os egressos do curso de Letras se deparam com as exigências profissionais.

O professor de literatura do Ensino médio, por sua vez, precisa conciliar a formação teórica e crítica recebida nos cursos de Letras com os programas curriculares baseados na história literária. Além disso, enfrenta o desinteresse crescente dos alunos pela leitura e, em especial, pela literatura canônica, muitas vezes distante temática e linguisticamente de seu horizonte cultural. Para preencher a lacuna existente entre sua formação e a prática de sala de aula, esse professor de literatura costuma adotar uma entre duas alternativas. A primeira que consiste em ignorar o que aprendeu nos cursos de Letras e continuar a trilha bem conhecida da história literária. Para tanto conta com o apoio efetivo do livro didático de literatura [...] A segunda consiste em fazer prevalecer a formação e oferecer aos alunos aulas de análise crítica de textos literários. Nesse caso, o professor termina falando mais para si que para seus alunos, em preleções praticamente ininteligíveis, transformando a leitura literária em exercício de busca a sentidos misteriosos que apenas o professor consegue identificar. (COSSON, 2013, p. 18-19)

Para superar esse abismo, é preciso vislumbrar ao professor de literatura outras alternativas para além da cegueira denunciada por Cosson em relação ao que aprendeu no ensino superior com seus professores ou ao que ensina aos seus alunos na educação básica. Cosson aposta na formação docente como uma alternativa mais viável e menos cínica para essa questão. Ao defender a formação inicial no curso de Letras dentro de um paradigma que privilegie o letramento literário, o autor pontua que não basta ser leitor literário, mas o professor de literatura precisa ser um educador. “Um educador que sabe fazer da literatura tanto um meio de habilitar quanto de empoderar culturalmente o aluno. Um educador, enfim, que sabe responder para que e por que ensina literatura” (COSSON, 2013, p. 22).

Ao nos questionarmos sobre o que é ensinar literatura, o que ensinamos quando ensinamos literatura, por que e para que ensinamos literatura, estamos diante de questões essencialmente teóricas, como podemos ver nas formulações, por exemplo, de Compagnon (2009) e Jouve (2012).

Em *Literatura para quê?*, Antoine Compagnon (2009, p. 42) afirma que “a literatura é de oposição: ela tem o poder de contestar a submissão ao poder. Contrapoder, revela toda a extensão de seu poder quando é perseguida.” Reduzir esse

potencial da literatura eliminando a contestação em sala de aula é esvaziar seu alcance. Quando a crítica literária feminista propõe uma abordagem engajada da literatura, revela esse protesto. “O dilema da arte social e da arte pela arte se torna caduco face a uma arte que cobiça uma inteligência do mundo liberta das limitações da língua” (COMPAGNON, 2012, p. 49). Diversos outros autores tratam desse poder transgressor da literatura. Alfredo Bosi (2000) nos traz o conceito de Poesia-resistência; Antonio Candido (2004) fala sobre a relação entre a literatura e os direitos humanos, apresentando o conceito do poder humanizador da literatura; Carlos Felipe Moisés (2019) trata da função social da poesia e do poeta.

Com isso pretendemos defender que a sala de aula, inclusive nos cursos de formação de professores, é um espaço de contestação porque essa é uma característica da própria literatura, nosso objeto. E a tais formulações teórico-críticas podemos adicionar uma perspectiva feminista, pensando no protagonismo reivindicado pelas mulheres na história literária. A presença do gênero no ensino pode funcionar como a força motivadora para demarcar tais posicionamentos docentes que respondam à pergunta para que e por que ensinar literatura de autoria feminina. Lemos mulheres e ensinamos sua literatura porque estamos interessadas em formular contestações ao estado da dominação masculina, pretendemos criar espaços de resistência feminista através do ensino de literatura, isso é um posicionamento político-teórico.

Para Audre Lorde (2020), a presença da poesia na vida das mulheres é uma questão de sobrevivência. Quando a autora reivindica que a poesia não é um luxo, ela assume uma postura acerca do poder da literatura e de como ela ilumina nossos posicionamentos em relação a aspectos pertinentes às nossas questões feministas. Não há a separação entre a teoria da literatura engajada no seu potencial transformador e a prática feminista que reconhecemos como formulação política.

Bell hooks (2017) trata da teoria como prática da liberdade. Mais uma vez, a escritora parte de memórias de sua infância, particularmente da dor de crescer num lar patriarcal e violento em que ela criança questionava essa autoridade arbitrária e era punida por isso. Tal lembrança a faz pensar na teoria que parte de um incômodo real, dialoga com uma dor e é capaz de curá-la. Sua ferida emocional da infância, por exemplo, ela consegue nomear a partir da teoria como sexismo e racismo, ou seja, não são feridas individuais, mas traumas coletivos. A escola precisa estar atenta a essas possibilidades. “Se criarmos teorias feministas e movimentos feministas que falem com essa dor, não teremos dificuldade para construir uma luta feminista de resistência com base nas massas. Não haverá brecha entre a teoria feminista e a prática feminista.” (HOOKS, 2017, p. 104)

E como fazer isso? Bell hooks também postula que é possível viver e atuar na resistência feminista sem jamais usar a palavra “feminismo”, aliás é muito comum que alguns empreguem os termos “teoria” e “feminismo” como mecanismo de exclusão de vozes já marginalizadas e não autorizadas por tais discursos. Portanto, “temos de reivindicar continuamente a teoria como uma prática necessária dentro de uma estrutura holística de ativismo libertador” (HOOKS, 2017, p. 96).

4 Leia como uma feminista: autoria feminina negra na sala de aula

Considerando a literatura como espaço de contestação, trago a seguir dois exemplos de práticas de leitura de poemas de autoria feminina de períodos distintos, lidos em sala de aula no ensino superior no curso de Letras, numa perspectiva crítica feminista e preocupada com a formação leitora. Primeiramente, vale a pena

conhecermos a motivadora concepção de Audre Lorde (2020) de poesia como iluminação.

Para as mulheres, então, a poesia não é um luxo. É uma necessidade vital de nossa existência. Ela cria o tipo de luz sob a qual baseamos nossas esperanças e nossos sonhos de sobrevivência e mudança, primeiro como linguagem, depois como ideia, e então como ação mais tangível. É da poesia que nos valem para nomear o que ainda não tem nome, e que só então pode ser pensado. Os horizontes mais longínquos das nossas esperanças e dos nossos medos são pavimentados pelos nossos poemas, esculpidos nas rochas que são nossas experiências diárias.” (LORDE, 2020, p. 47)

O primeiro poema é de Gilka Machado. Ler Gilka Machado em turmas de Poesia brasileira tem nos confirmado que, em termos de feminismo no Brasil, concordamos com Constância Lima Duarte (2019), para quem há ainda uma história a ser contada. Reconhecemos que há um processo de silenciamento das vozes líricas de autoria feminina em nossa tradição literária, por isso nos vinculamos aos projetos de resgate da produção poética de nossas escritoras pioneiras e selecionamos uma poeta insurgente que se destaca por produzir poesia de temática erótica no país no início do século XX. Consideramos que tal poética tem a capacidade de evidenciar as relações e tensões que se estabelecem no campo cultural que prioriza o masculino, com voz lírica que assume uma perspectiva feminina transgressora.

Rita Terezinha Schmidt (2019), ao tratar da invisibilidade da autoria feminina do século XIX, afirma que “Os textos de autoria de mulheres levantam interrogações acerca de premissas críticas e formações canônicas, bem como tensionam as representações dominantes calcadas no discurso assimilacionista de um sujeito nacional não marcado pela diferença.” (SCHMIDT, 2019, p. 66). A autora denuncia que no projeto político-literário de construção da genealogia brasileira não houve espaço para a alteridade, pois os postulados coloniais se erguerem sobre os pilares da elitização, masculinização e branqueamento da cultura como critérios de civilização (SCHMIDT, 2019, p. 70). Por isso, pouco sabemos da literatura negra feminina.

O cânone literário funciona como mecanismo de consolidação hegemônica das elites letradas, mas sempre podemos defender a Literatura como espaço de contestação, por exemplo, reivindicando o protagonismo negro, LGBTQIAP+, feminista e suas interseccionalidades. O ensino de literatura, portanto, faz da sala de aula espaço de contestação.

Gilka Machado (1893-1980), poeta do Rio de Janeiro, mulher negra e pobre, sufragista e pioneira da poesia erótica, nos diz em suas notas autobiográficas de 1978: “Sonhei ser útil à humanidade. Não consegui, mas fiz versos. Estou convicta de que a poesia é tão indispensável à existência como a água, o ar, a luz, a crença, o pão e o amor” (MACHADO, 2017, p. 17). Aos 14 anos, venceu os três primeiros lugares num concurso de poesia do jornal *A imprensa* e aos 22 publica *Cristais partidos*, em 1915. Gilka Machado inaugura, na literatura brasileira, uma tradição que converte a mulher, de musa, a sujeito do discurso.

Se relacionamos as escritoras mais produtivas daquela década, verificamos como elas estavam distantes do projeto modernista tal como ele foi elaborado, e o quanto estavam envolvidas em outro projeto – não necessariamente estético – mas principalmente ideológico, visando a emancipação da mulher”. (DUARTE, 2011, p. 45)

O primeiro poema de *Cristais partidos*, embora não seja um poema propriamente erótico, traz uma interessante reflexão metalinguística sobre a questão mulher e literatura.

No tórculo da forma...

No tórculo da forma o alvo cristal do Sonho,
Ó Musa, vamos polir, em faina singular:
os versos que compões, os versos que componho,
virão estrofes de ouro após emoldurar.

Para sempre abandona esse teu ar bisonho,
esse teu taciturno, esse teu simples ar;
a perfeição de que dispões, de que disponho,
nesta artística empresa, é mister empregar.

Seja espelho o cristal e, em seu todo, reflita
a trágica feição que o mal consigo traz,
e o infinito esplendor da beleza infinita.

E, quando a rima soar, vaidosa sentirás
percutir no teu ser, que pela Arte palpita,
O sonoro rumor do choque dos cristais.

(MACHADO, 2017. p. 52)

Analisamos aspectos formais e temáticos do poema. A partir da realização oral em sala de aula, diversas vezes, observamos, por exemplo, a recorrência das aliterações, repetição de fonemas /s/; /z/ e percebemos como, no poema, isso se relaciona intimamente com o conteúdo, ficando em evidência sobretudo na última estrofe, em que há menção ao "sonoro rumor do choque dos cristais". Analisamos também como isso se relaciona, em sentido amplo, com a quebra de paradigmas que a poetisa se propõe a fazer já nesta sua primeira publicação, pois este soneto metalinguístico é o primeiro poema de seu primeiro livro publicado, *Cristais partidos*, de 1915. Tal quebra se opera, por exemplo, no deslocamento que a autora realiza na posição da "Musa". Na tradição greco-latina, as musas são figuras femininas que inspiram os poetas (homens) a compor seus versos. Gilka, no entanto, subverte esse lugar, convocando a musa para compor, junto com ela, os versos. A mulher sai, portanto, do polo passivo de musa inspiradora e passa a ocupar a posição ativa da autoria. Isso rompe com uma interdição de séculos de silenciamento da voz feminina na literatura. O emprego da palavra "vaidosa" também está deslocado do significado habitual que temos relacionado ao culto da aparência física, aqui a musa sente-se vaidosa diante da grandeza de seu fazer poético. Foi possível fazer a leitura e despertar o interesse da turma sem recorrer aos elementos da escola simbolista que facilmente seriam encontrados nos manuais didáticos.

Agora um poema contemporâneo. Bianca Gonçalves é uma das poetisas reunidas por Jarid Arraes em sua antologia de poemas *Poetas negras brasileiras* (2021). Nascida em 1992 na cidade de São Paulo, Bianca Gonçalves é graduada e mestra em Letras pela Universidade de São Paulo, sua dissertação aborda a obra da escritora negra portuguesa/angolana Djaimilia Pereira de Almeida. Publicou seu primeiro livro de poesia em 2019, *Como se pesassem mil atlânticos*, e já participou de diversas

antologias. Atua na difusão de autoras negras brasileiras através de palestras e minicursos, e publica ensaios, críticas e crônicas no blog pessoal *Bianca não é branca*.

O poema de Bianca, diferentemente do soneto dodecassílabo de Gilka, apresenta verso livre, o que não significa descuido formal. Pontuamos em sala de aula através da realização oral como a poeta se vale da linguagem coloquial, da pontuação e da divisão em estrofes para explorar os sentidos do texto. O poema contemporâneo a partir do título evoca uma relação com o passado.

Linhagem

minha vó foi proibida
pelo meu bisavô de aprender a ler.
ela conta que ele temia
que a filha escrevesse
cartinha para um
namorado.perigoso.
por isso só os homens
da família foram alfabetizados.

e eu escrevo poesia erótica.

(GONÇALVES, 2021, p. 20)

O título do poema costura as diferentes gerações de mulheres da família numa linhagem de interditos e transgressões. O interdito ao ensino, historicamente negligenciado às mulheres, aparece como um mecanismo de controle da sexualidade feminina, revelando a relação entre saber e poder. Há o medo masculino representado pelo bisavô acerca do perigo da sedução. Uma mulher que lê e escreve é uma mulher perigosa, que questiona tais imposições. No poema, no entanto, temos a revitimização da avó, já que embora o perigo seja a figura do “namorado.perigoso.”, é ela que é proibida de aprender a ler. Há também o uso do diminutivo “cartinha” como forma irônica de menosprezar os escritos femininos, pois historicamente os gêneros da esfera privada como cartas e diários, muito escritos por mulheres, não eram considerados gêneros literários. A quebra da estrofe que surge com um verso único põe em destaque a quebra de um ciclo nessa linhagem: a neta agora escreve poesia erótica como forma de vingar as mulheres que foram silenciadas antes, rompendo com o duplo interdito da escrita e da sexualidade. Há uma relação de causalidade entre apenas os homens da família serem alfabetizados e a voz lírica romper com essa tradição através da transgressão erótica, assim ela mantém a linhagem de mulheres perigosas.

É interessante como a partir do título do poema Bianca Gonçalves também se insere nessa linhagem de mulheres negras escritoras, particularmente de poetisas negras brasileiras autoras de versos eróticos. É uma linhagem que se inicia ainda no pré-modernismo com Gilka Machado e contemporaneamente encontra ecos na poesia de Miriam Alves, Cristiane Sobral, Conceição Evaristo, Livia Natália, Tatiana Nascimento, Elizandra Souza, Jarid Arraes e várias outras poetisas negras que resistem ao epistemicídio e denunciam o memoricídio.

A busca pelas *vozes-mulheres* que recuperam uma linhagem silenciada de escritoras negras é tema recorrente nessa literatura negra feminina que evoca o poder da ancestralidade ao buscar através da poesia costurar essa linha importante de nossa história.

reconstituição do elo entre mães, filhas e avós, criando uma genealogia de mulheres que se unem pela ancestralidade e pelo exercício da poesia. [...] A poesia seria um modo de encontrar com este poder ancestral reprimido das mulheres negras para fazê-lo vir à superfície. [...] Quando mulheres negras fazem poesia, não se trata de uma atividade supérflua ou alienante; se trata de reconexão com heranças e valorização de pontos de partida silenciados (SOUZA, 2020, p. 35-36).

Heleine Souza (2020) realiza uma importante contribuição aos estudos de gênero e raça na literatura ao ampliar uma perspectiva de literatura brasileira que considera questões teóricas importantes como epistemicídio, interseccionalidade e estética afro-diaspórica, apresentando a poesia negra feminina contemporânea de Conceição Evaristo, Lívia Natália e Tatiana Nascimento. A pesquisadora parte das provocações de pensadoras negras como Glória Anzaldúa e Audre Lorde para pensar a poesia escrita por mulheres negras no Brasil, e também chama a atenção para o aspecto da busca por ancestralidade.

Tais questões nos apontam como a perspectiva de abordagem da poesia contemporânea em sala de aula no ensino superior pode dialogar com a abordagem da obra de nossas escritoras pioneiras. O poema de Bianca Gonçalves aponta para o *Vozes-mulheres* de Conceição Evaristo, num diálogo entre gerações. Nesse sentido, recuperar a poesia erótica de Gilka Machado nos parece ser fundamental para pensarmos na temática erótica desenvolvida por tantas autoras negras ao longo das gerações.

5 Considerações finais

Pensar sobre a formação de leitores no ensino superior nos levou a refletir sobre o que nos motiva enquanto professores em formação nos cursos de Letras e enquanto profissionais da área. Trabalhar com as possibilidades de caminhos abertos pelos estudos literários e feministas nos parece extremamente sedutor e ainda há muita história para contar quando pensamos no apagamento da participação feminina na nossa história literária e a marginalização das escritoras negras contemporâneas.

Ailton Krenak (2019), ao pensar em alternativas ao antropoceno e seu modo insustentável de vida, nos faz pensar sobre a perspectiva apocalíptica tantas vezes anunciada acerca da literatura e do próprio mundo: “pregam o fim do mundo como uma possibilidade de fazer a gente desistir dos nossos próprios sonhos. E a minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história. Se pudermos fazer isso, estaremos adiando o fim.” (KRENAK, 2019, p. 27).

Então, quando pensamos nas justificativas para a abordagem de mais autoras mulheres nos cursos de formação em Letras, percebemos como ainda há muitas histórias a serem contadas e obras para serem “descobertas” por essas estudantes. Lemos mulheres negras no ensino superior para resistir ao epistemicídio, porque isso amplia nosso horizonte. Por isso, defendemos que, para além de mais autoras nos programas das disciplinas, a formação de leitores deve também estar comprometida com uma perspectiva feminista libertadora. Queremos contar nossas histórias e adiar o nosso fim.

Referências

BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo da poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Rio de Janeiro: Duas Cidades: Ouro sobre azul, 2004.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê**. Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

_____. A formação do professor de literatura – uma reflexão interessada. In: PINHEIRO, Alexandra Santos; RAMOS, Flávia Brocchetto (orgs.). **Literatura e formação continuada de professores: desafios da prática educativa**. Campinas, SP: Mercado de Letras; Dourados, MS: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2013.

DUARTE, Constância Lima. Feminismo: uma história a ser contada. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019.

_____. A literatura de autoria feminina no modernismo dos anos 30. In: ZOLIN, Lucia Osana; GOMES, Calos Magno (orgs.). **Deslocamentos da escritora brasileira**. Maringá: Eduem, 2011

FIGUEIREDO, Eurídice. **Por uma crítica feminista: leituras transversais de escritoras brasileiras**. Porto Alegre: Zouk, 2020.

FUNCK, Susana Bornéo. **Crítica literária feminista: uma trajetória**. Florianópolis: Insular, 2016.

GONÇALVES, Bianca. “Linhagem”. In: ARRAES, Jarid (org.). **Poetas negras brasileiras: uma antologia**. São Paulo: Cultura, 2021.

HOOKS, bell . **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

JOUBE, Vicent. **Por que ensinar literatura?** Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LORDE, Audre. **Irmã outsider**. Tradução Stephanie :Borges. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MACHADO, Gilka. **Poesia completa**. Org. Jamyle Rkain. São Paulo: V. de Moura Mendonça Livros, 2017.

MOISÉS, Carlos Felipe. **Poesia para quê**. A função social da poesia e do poeta. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. Campina Grande: Bagagem, 2007.

SCHIMDT, Rita Terezinha. Na literatura, mulheres que reescrevem a nação. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019.

SOUZA, Heleine Fernandes. **A poesia negra feminina de Conceição Evaristo, Livia Natália e Tatiana Nascimento**. Rio de Janeiro: Malê, 2020.