



RECEPÇÃO DE POEMAS DE POETAS NEGRAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

RECEPTION OF POEMS BY BLACK WOMEN POETS IN THE EDUCATIONAL CONTEXT

Sara Milleny Trajano Marinho
Universidade Federal de Campina Grande
<https://orcid.org/0009-0001-0918-1034>
saramillenytrajanomarinho@gmail.com

José Hélder Pinheiro Alves
Universidade Federal de Campina Grande
<https://orcid.org/0000-0003-4304-7178>
helder.pinalves@gmail.com

Resumo: Este artigo tem o objetivo de mostrar a recepção que estudantes do VI Ciclo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), de uma Escola Estadual do município de Campina Grande na Paraíba, tiveram ao ler o poema *Vozes-mulheres* de Conceição Evaristo e *Todas as cores de Preta* de Jéssica Regina. Como fundamentação teórica temos Bernd (2013), Jauss (1994), Bordini e Aguiar (1988), entre outros pesquisadores que vão nos ajudar na argumentação. A primeira vai abordar a negritude na literatura, o segundo a estética da recepção e o último trabalha o método recepcional do texto literário na sala de aula. Os resultados da pesquisa mostraram que os estudantes ampliaram seus horizontes acerca do racismo e de como poetisas negras contemporâneas vem subvertendo esse sistema racista. Consideramos, portanto, a necessidade de trazer para sala de aula a poesia de mulheres negras como forma de promover uma educação antirracista e de representatividade feminina. Destacamos também o fato de darmos voz a alunos da EJA, comumente tidos como pouco capazes de acompanhar as exigências do ensino.

Palavras-chave: Poesia. Mulheres. Negritude. Recepção. Estudantes da EJA.

Abstract: This article aims to show the reception that students of the 6th Cycle of Youth and Adult Education (EJA), from a State School in the city of Campina Grande in Paraíba, had when reading the poem *Vozes-mulheres* by Conceição Evaristo and *Todas as cores de Preta* by Jéssica Regina. As theoretical foundations, we have Bernd (2013), Jauss (1994), Bordini and Aguiar (1988), among other researchers who will help us in the argument. The first will address blackness in literature, the second the aesthetics of reception and the last works the reception method of literary text in the classroom. The results of the research showed that the students expanded their horizons regarding racism and how contemporary black poets have been subverting this racist system. We consider, therefore, the need to bring poetry by black women into the classroom as a way of promoting anti-racist education and female representation. We also highlight the fact that we give a voice to EJA students, who are commonly considered to be incapable of keeping up with the demands of education.

Keywords: Poetry. Women. Blackness. Reception. EJA students.

Introdução

O presente artigo surge de uma experiência de estágio em Literatura para o Ensino Médio realizada em uma turma do VI Ciclo da Educação de Jovens e Adultos- EJA de uma escola Estadual, localizada no município de Campina Grande, na Paraíba. Esta pesquisa e a escolha da temática étnico-racial trabalhada no estágio, se concretiza após observarmos que a turma “A” do VI Ciclo, a qual foi realizada o estágio, era composta majoritariamente por mulheres negras. O que contribui no quesito representacional, porque essas alunas iriam fazer reflexões de si e de outras mulheres pretas, com realidades em comum, a partir de textos literários.

Seguimos as orientações da Base Nacional Comum Curricular (2018), a Lei nº 11.639/08 que torna obrigatório o ensino nas escolas da história e da cultura afro-brasileira, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais com foco da Educação das Relações Étnico-raciais (BRASIL, 2006). Todavia, queremos deixar evidente que quando trouxemos literatura afro-brasileira não partimos inicialmente do pressuposto de que estávamos apenas cumprindo a lei, mas sim porque independente da formalização jurídica dessa ordem, é interessante que o professor, inspirado pela proposta de Freire (1968), planeje aulas a partir de “temas geradores”, que nada mais são do que o ato de desenvolver aulas que levem em consideração o contexto histórico-social dos estudantes e mobilize um senso crítico da realidade que esses alunos estão inseridos.

Sendo assim, consideramos a temática étnico-racial como um tema gerador universal, assim como as questões de gênero, sexualidade, entre outras, porque é um assunto adjacente a formação da humanidade e suas percepções. Portanto, essas temáticas podem ser abordadas em qualquer sala de aula, entretanto o docente, movido pela realidade de sua sala de aula, pode selecionar os temas geradores mais urgentes para o momento.

A temática étnico-racialurgia na turma do VI Ciclo, porque dentre outros motivos tínhamos um alto quantitativo de alunas negras, então nada melhor do que trazer uma literatura que as representasse. Dessa forma, selecionamos dois poemas de poetisas negras, *Vozes-mulheres*, de Conceição Evaristo e *Todas as Cores de Preta*, de Jéssica Regina. Ministramos um total de oito aulas, durante o mês de março de 2024.

Para este fim, os principais fundamentos que utilizamos foram da ¹Estética da Recepção de Jauss (1979), associado ao Círculo de Leitura proposto por Cosson (2021), levando em consideração a atitude receptiva entre texto e leitor mencionado por Aguiar e Bordini (1988) a partir dos interesses e características desse grupo de alunos.

Observamos que esse período de estágio foi marcado por momentos significativos de receptividade das obras por parte dos estudantes. Durante o processo de letramento literário os alunos passaram a perceber com mais aptidão a realidade de violência contra o negro e a reação desse povo aos ataques racistas.

Nessa perspectiva, Bernd (1988) nos apresenta o conceito a qual a luta antirracista reverbera nos poemas lidos com a consciência de que “Historicamente, a negritude, considerada em seu sentido amplo, isto é, como momento primeiro de tomada de consciência de uma situação de dominação e/ou discriminação.”

¹ Há aqui a necessidade de distinguir Teoria da Recepção e Estética da Recepção. Esta pode ser considerada sinônimo daquela, no entanto, é uma vertente vinculada à Escola de Constança na Alemanha, surgida no final da década de 60, do século passado, tendo entre seus principais fundadores Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser. Nesta pesquisa, trataremos da recepção na perspectiva da teoria proposta por Jauss, com abordagem do método Receptional desenvolvido por Bordini e Aguiar no Brasil. Existem, também outros autores relevantes voltados a leitura e recepção do texto literário, a exemplo das teorias de Umberto Eco, Vicent Jouve, Michael Riffaterre, Stanley Fish, Wayne Booth, Erwin Wolff, entre outros (Sirino; Fortes 2011).



Sendo assim, diante desse reconhecimento, este artigo objetiva observar as recepções de leitura literária dos estudantes do VI Ciclo ao lerem poemas de poetisas negras. Compreendemos que mais do que comentar o que esses alunos acharam das poesias é interessante tecermos comentários de como essa recepção afeta o letramento literário dos discentes.

1. Percorso e visibilidade da escrita literária feminina negra e suas principais temáticas

Vivemos em um mundo em que a misoginia e o racismo se apresentam no nosso dia a dia. Podemos afirmar que a escrita literária caminha em consonância com essa sociedade, de modo que a literatura pode nos dar indícios de como é um povo ou um grupo de pessoas. Diante desse fato social, a visibilidade da escrita de mulheres negras é algo recente, visto que por muito tempo a arte de escrever textos literários era aceita apenas se o escritor fosse homem e de preferência branco.

A fortuna crítica aponta que a primeira autora negra brasileira a publicar sua obra foi Maria Firmina dos Reis em 1859 com o Romance intitulado *Ursula*. Ao observarmos a historiografia da literatura brasileira vamos ver que até o final do século XIX o número de autoras brasileiras conhecidas era mais restritivo.

Em *História Concisa da Literatura Brasileira*, Bosi (2013) traz os principais momentos da literatura e escolas literárias que tivemos. Acreditamos que essa divisão de autores e obras por escolas literárias são limitadoras e colocam a obra de autores em padrões que muitas vezes se apresentam inflexíveis. Podemos imaginar que o crítico se utilizou dessas classificações como forma didática para o estudante principiante e o leitor de literatura compreender de forma sintética essa literatura produzida no Brasil, desde a literatura colonial até os dias atuais.

Bosi (2013) pontua nessa obra citada no parágrafo anterior em oito etapas temporais as fases da literatura no Brasil, contemplando a literatura de informação (Carta de Caminha, Sermões...), Barroco, Arcadismo, Romantismo, Realismo, Simbolismo, Pré-modernismo, Modernismo e Tendências Contemporâneas.

Em cada seção, temos os nomes dos principais autores da época, todavia, apenas na última etapa encontramos algumas poucas autoras mulheres e todas brancas e entre elas o crítico destaca: Raquel de Queirós, Clarice Lispector e Cecília Meireles. Esses dados nos mostram que começamos a conhecer mais autoras brasileiras a partir do século XX em diante, pós geração de 45 caracterizada como uma Literatura Pós-moderna ou Contemporânea.

Saavedra (2021) vai caracterizar a Literatura Contemporânea como uma produção de crise, pois estamos lidando com alguns fins, como por exemplo, o fim do mundo, a autora no ano de 2021 cita o aquecimento global como um desses fins. Hoje, no ano de 2024, já ultrapassamos essa fase climática, sendo assim acrescentamos ao comentário da pesquisadora que já estamos no período de ebulição do planeta, o que agrava a situação. Outro fim da contemporaneidade apontado por Saavedra (2021) é que não há mais um grande autor, aquele colocado em uma posição de superioridade, entre outros fatores. Tudo isso contribui para que vozes marginalizadas sejam ouvidas. A pesquisadora pontua que

Essa crise nos traz a valiosa oportunidade de lançar um novo olhar sobre o que sempre esteve ali, mas não queríamos enxergar: as visões de mundo indígenas, afro-brasileiras, amefricanas, aborígenes, entre outras (Saavedra, 2021, p.16).



Essa nova fase da literatura possibilita que mulheres como Conceição Evaristo e Jéssica Regina, compartilhem sua arte literária e sejam lidas. Ao observarmos as produções dessas autoras citadas anteriormente e de outras mulheres negras, percebemos que a temática da denúncia por violências marca a poética de boa parte das autoras.

As principais violências denunciadas nessas poesias é a de gênero e racial. Esse argumento anterior pode ser comprovado ao lermos, por exemplo, *Vozes-mulheres*, de Evaristo (2021) em que é apresentado uma sequência de vivências de violências sofridas por mulheres negras de sua família. Sua bisavó e avó foram mulheres escravizadas, a mãe era empregada doméstica com trabalho análogo a escravidão.

Em *Todas as cores de preta*, procurando estabelecer esse mesmo tom de escrevivências femininas, Regina (2021) mostra os estereótipos racistas em torno da mulher negra. Herminio (2022) comenta que o termo escrevivência cunhado por Conceição Evaristo “traz a junção das palavras ‘escrever e vivência’, mas a força de sua ideia não está somente nessa aglutinação; ele está na genealogia da ideia, como e onde ela nasce e a que a experiência étnica e de gênero ela está ligada [...] ela carrega a vivência da coletividade”.

2. Metodologia e análise do fator recepcional dos poemas

Estabelecemos nas aulas realizadas no período de estágio em Literatura com a turma do VI Ciclo A um Círculo de Leitura para se alcançar o letramento literário. Esse Círculo, proposto por Cosson (2021, p.140-141), funciona da seguinte forma: o professor seleciona livros de acordo com os interesses e necessidades da turma e realiza um cronograma de leitura e discussão dos textos. Essas leituras geralmente são realizadas em casa e o estudante faz anotações sobre a obra que está lendo. No momento em sala de aula, o docente reserva os primeiros minutos de aula para comentar algum ponto importante da leitura e o funcionamento das discussões.

Logo em seguida, os alunos realizam as discussões do texto literário, que pode ser de toda a obra, caso seja curta, ou de um capítulo, se for mais extensa. É interessante que os educandos leiam e relembrem o que anotaram em casa para que a conversa seja mais proveitosa. Por fim, os últimos minutos de aula, os estudantes podem anotar algo que aprendeu ou que percebeu sobre o texto literário após as discussões.

Realizamos na turma do VI Ciclo algumas adaptações das sugestões dadas por Cosson (2021, p.140-141), visto que os estudantes não tinham o costume de ler literatura e realizar atividades assíncronas. Portanto, consideramos mais adequado ler os poemas *Vozes-mulheres*, de Conceição Evaristo, e *Todas as cores de preta*, de Jéssica Regina, em sala de aula e preferimos mais por comentários orais a usar o suporte da anotação, já que os alunos não iriam fazer a leitura em casa.

Cosson (2021, p.198-199), ao se referir a esse Círculo de Leitura, propõe uma sequência que sintetiza o processo indicado nos parágrafos anteriores, são elas: motivação, introdução, leitura e interpretação, respectivamente. Essas ações promovem o letramento literário, de modo que o estudante ao final de cada Círculo vai desenvolver novas habilidades leitoras e críticas.

De acordo com o autor a primeira etapa “é o momento que prepara e estimula o aluno para a leitura do texto literário”, a segunda é “quando o texto é apresentado aos leitores”, a terceira “é a leitura acompanhada do texto” e a quarta é a “construção do sentido do texto pelo encontro pessoal do leitor com a obra e registro dessa construção em um outro texto”.



Repetimos esse Círculo duas vezes, pois trabalhamos com dois poemas, *Vozes-mulheres* de Evaristo (2021) e *Todas as cores de preta* de Regina (2021). Utilizamos comentários e reações gerais da turma, aquelas que acreditamos ser consenso entre a maioria; e para falas mais pontuais dos alunos dividimos em A1 para fala de um aluno, A2, A3, A4 e A5 para o comentário de mais quatro estudantes. Essa nomeação foi feita para organizar as falas dos educandos e ajudar na compreensão dos leitores deste artigo. Esses comentários dos alunos se tratam de uma atitude receptiva dos poemas

A atitude receptiva se inicia com uma aproximação entre texto e leitor, em que toda a historicidade de ambos vem à tona. As possibilidades de diálogo com a obra dependem, então, do grau de identificação ou de distanciamento do leitor em relação a ela, no que tange às convenções sociais e culturais a que está vinculado e à consciência que ela possui. (Aguilar; Bordini. 1988, p.84)

O professor ao trazer obras que possibilitem reflexões que partem da realidade dos estudantes, como a temática étnico-racial presente na poesia de Conceição Evaristo e Jéssica Regina e na identidade da maioria das mulheres da turma do VI Ciclo, conduzem o educando para uma atitude receptiva mais próxima da identificação do que do distanciamento.

A seguir detalhamos o processo leitura e reflexão que realizamos nas turmas do VI Ciclo A entre os dias 12 de março de 2024 até o dia 22 do mesmo mês, totalizando oito aulas, cada uma com 50 minutos de duração. Os estudantes tinham duas aulas seguidas em cada segunda, terça e sexta-feira. Ficaram quatro aulas para apresentação da literatura de mulheres negras, leitura do poema *Vozes-mulheres*, reflexão do texto poético e atividade; três aulas para a leitura de *Todas as Cores de Preta*, reflexão do poema e realização do exercício voltado para o Exame Nacional do Ensino Médio; uma aula para avaliação dos estudantes dessas aulas.

Motivação para trabalhar com poemas de poetisas negras:

O que nos motivou a trazer a poesia de mulheres negras foi ter observado que a maioria da turma era composta por mulheres negras, então era interessante trazer uma literatura que as representasse, e o motivo secundário, enfatizado pelos estudantes, foi o dia internacional das mulheres que tinha acontecido há poucos dias do início das aulas. Antes da fase introdutória do Círculo de leitura fizemos a seleção dos poemas *Vozes mulheres*, de Conceição Evaristo, e *Todas as Cores de Preta*, de Jéssica Regina e planejamos como seria os momentos de leitura e reflexão. Esse planejamento vai ser explicitado nas etapas abaixo

- **Introdução**

Na fase introdutória, perguntamos aos estudantes se eles conheciam alguma autora brasileira negra, todos os alunos disseram que ainda não conheciam. Dessa forma, começamos apresentando quem era Conceição Evaristo, autora do primeiro poema que iria ser trabalhado em sala de aula, procurando assim determinar junto à turma um horizonte possível para as contribuições da autora para a Literatura e para luta antirracista.

- **Leitura do 1º poema**

Vozes-mulheres



A voz de minha bisavó
ecoou criança
nos porões do navio.
Ecoou lamentos
de uma infância perdida.

A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.

A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela.

A minha voz ainda
ecoava versos perplexos
com rimas de sangue
e
fome.

A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.

A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem — o hoje — o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
o eco da vida-liberdade. (Evaristo, 2021, p. 24-25)

Logo após a fase introdutória, dividimos em três momentos a leitura do poema *Vozes-Mulheres*. A primeira leitura fomos nós que realizamos, a segunda e a terceira foram os estudantes.

No processo do ato de ler, entre decodificação e interpretação, há movimentos de aproximação e distanciamento em que o leitor é, ao mesmo tempo, doador de sentidos e crítico. Deste modo, a experiência da leitura ultrapassa a intenção do autor ou simplesmente o significado da obra; ela acontece na perspectiva da



recepção, momento em que o leitor é o agente principal (Farias; Nóbrega 2017, p.99).

Farias e Nóbrega (2017, p.99) inspiradas pela teoria da atitude receptiva proposta por Aguiar e Bordini (1988, p.84) retoma a ideia dos movimentos de distanciamento e aproximação entre leitor e texto no processo de recepção que dependem das convenções sociais e culturais nas quais o leitor está inserido

Essas convenções foram sendo evidenciadas durante as aulas realizadas na turma do VI Ciclo, porque deixamos os estudantes livres para comentar suas primeiras impressões sobre o poema quanto às características estéticas e temáticas, contribuindo para formação de sentido ao texto poético e nós fomos, como aponta Freire (1996), mediadores dos conhecimentos desses educandos.

Os estudantes começaram a comentar sobre o poema, e por consequência demonstrar pelos seus discursos as convenções sociais e culturais que carregam após a leitura. Portanto, não houve pausas para comentários entre uma estrofe e outra, preferimos comentar após a leitura. A extensão do poema contribuiu para essa ação, porque era um texto literário curto.

• Interpretação do 1º poema

Os estudantes leitores foram agentes principais do poema, que doaram sentidos ao texto poético e passaram a observar a poesia de maneira crítica. Tal conclusão pode ser comprovada pela fala da estudante A1 quando comentou que “a escravidão acabou na teoria, porque na prática ela ainda existe quando, por exemplo, a mulher trabalha muito e não ganha um salário digno.” Nesse momento, A1 menciona a mãe do eu poético que tinha um trabalho insalubre com empregada doméstica.

Realizamos uma atividade escrita de reflexão do poema. As duas primeiras perguntas retomavam o primeiro questionamento feito antes da leitura, tais como: “1-Você costuma ler poemas? Conhece alguma escritora negra?” e “2- Pelo título do poema *Vozes-mulheres*, você tinha alguma expectativa do que seria abordado?”.

A maioria das respostas para primeira pergunta diziam que eles (os alunos) passaram a conhecer uma escritora negra a partir daquela aula. Como resposta a segunda pergunta, o estudante A1 comentou que pelo título era possível inferir que o poema comentaria do protagonismo feminino, após esse comentário, outros alunos concordaram com o colega e responderam de forma semelhante essa atividade escrita.

Essas expectativas criadas antes da leitura de *Vozes-mulheres* foram supridas, pois observamos no poema a esperança de protagonismo da filha do eu poético, nas últimas estrofes do texto literário quando essa mulher, que conta sua ancestralidade, demonstra que ainda carrega em si o passado dolorido “a minha voz ainda// ecoa versos perplexos// com rimas de sangue// e// fome.”, mas sonha que sua filha tenha dias melhores “na voz de minha filha// se fará ouvir a ressonância// o eco da vida-liberdade”.

No momento que os estudantes estavam respondendo essa segunda pergunta, chamamos atenção para o termo “vida-liberdade” presente no último verso, perguntamos de forma oral aos alunos o possível motivo de Conceição Evaristo ter usado o recurso do hífen nessa expressão. De imediato eles não souberam responder, mas levamos os educandos a refletirem que a vida só é vivida de forma saudável quando temos liberdade de ser quem nós somos, logo nesse contexto da escrita do poema, a poeta escolheu colocar as palavras como um só termo, porque, se levamos em consideração o bem-estar humano, não há vida sem liberdade e vice-versa.



A terceira e quarta pergunta da atividade reflexiva escrita faziam a seguinte indagação: “3- Teve algum trecho do poema que lhe chamou atenção? Se sim, escreva o trecho aqui e justifique sua resposta.” e “4- Quando é dito ‘A voz da minha avó ecoou obediência aos brancos-donos de tudo’, o que podemos inferir sobre essa avó, como ela era?”.

Observamos que a maioria dos estudantes recolheram mais as primeiras e últimas estrofes de *Vozes-mulheres* para exemplificar o que chamou atenção deles, porque mostram dois momentos marcantes e antagônicos, a primeira da escravidão e a segunda da liberdade. A quarta pergunta estava com nível fácil de resolução, porque em uma primeira leitura do poema, o leitor que tem consciência do nosso passado histórico escravocrata tem a capacidade de inferir, pelo contexto, que a avó do eu poético, bem como sua bisavó e mãe vivenciaram a escravidão ou o trabalho análogo a escravidão, e essas mulheres são de etnia negra, mesmo não tendo as palavras “escravidão” e “negritude” explícitas no texto poético.

Os dois últimos enunciados da atividade reflexiva perguntavam aos estudantes: “5- O que as vozes dessas mulheres citadas no poema representam para você?” e “6-Ancestralidade é tudo aquilo que recebemos dos nossos antepassados e permanece vivo nos dias atuais, como costumes, jeitos de falar, socializar, a nossa cor, nossa história... Sabendo disso, como a ancestralidade afeta o ser mulher de cada geração de mulheres citadas?”. Na questão 6, os estudantes A2, A4 e A5, cada um com sua forma de escrita, mas com mesmo sentido de ideia comentaram que as vozes indicadas no poema representam resistência, ancestralidade e identidade negra.

Percebemos ao longo de todas as respostas da atividade reflexiva que os estudantes atingiram a expectativa basilar que tivemos sobre a leitura deles do texto poético, que foram: a capacidade de explorar as sensações despertadas na leitura, por exemplo: revolta, tristeza, esperança, entre outros sentimentos que os alunos sentiram ao ler o poema; depois de imaginar o que o poema iria abordar a partir do título, inferências sobre os personagens citados no texto poético, bem como a representação das vozes retratadas e como eles percebem o funcionamento da ancestralidade apresentadas no poema.

Ao observarmos o cumprimento dessas expectativas e o desenvolvimento do processo de letramento literário desse grupo de alunos. Consideramos que essa realização só foi possível graças a mediação estratégica que realizamos. Fizemos como sugere Pinheiro (2018, p.22), realizamos uma leitura significativa e satisfatória do texto poético antes de levar para os alunos.

Por ‘experiência significativa’ não queremos dizer que ele deva ser um erudito, mas antes alguém que, mesmo tendo lido poucas obras, por exemplo, o tenha feito de forma aprofundada, conheça poemas centrais de determinados poetas, temas recorrentes, peculiaridades da linguagem poética (Pinheiro, 2018, p. 22).

O professor de Literatura que conhece a turma, sua dinâmica e o poema de maneira significativa, consegue promover um letramento literário do seu aluno-leitor, de modo que esse estudante já não é mais o mesmo do início das aulas de Literatura, mas um leitor-aluno com mais maturidade literária, que consegue ir além da decodificação de palavras e dos seus horizontes de expectativas. Portanto, parafraseando Jauss (1979) a experiência estética literária possibilita que o leitor seja Coautor da obra, adquira novos conhecimentos e se identifique de alguma maneira com o texto literário a ponto de romper com condutas sociais.

- **Motivação do 2º poema:**



Após a leitura do poema *Vozes-mulheres* de Conceição Evaristo, observamos que os estudantes ficaram com o interesse em conhecer outras poetisas negras e as temáticas abordadas por elas em sua poética. Sendo assim, como forma de dar continuidade a essa temática étnico-racial apresentamos a turma o poema *Todas as cores de preta* de Jéssica Regina.

- **Introdução do 2º poema:**

Em *Vozes-mulheres*, de Conceição Evaristo, as principais temáticas exploradas foram o racismo, identidade, as marcas e poder da ancestralidade com passar das gerações. Com o poema *Todas as cores de preta*, de Jéssica Regina, a nossa intenção era abordar os estereótipos em torno da mulher negra, refletir sobre a misoginia, objetificação dos corpos dessas mulheres, tentativas de embranquecimento, resistência e empoderamento feminino.

Nosso objetivo antes da leitura não era apresentar a definição desses conceitos citados acima, mas esperávamos que eles fossem sendo pontuados de forma direta ou indireta pelos estudantes do VI Ciclo durante a leitura ou no momento de reflexão.

Nesse momento introdutório, fizemos um breve comentário da relevância de Jéssica Regina, assim como de Conceição Evaristo, poeta vista anteriormente, e de todas as poetisas que estão presentes na antologia de *Poetas Negras Brasileiras*, organizado por Arraes no ano de 2021. As demais informações sobre a poética e temáticas abordadas foram comentadas após essa fase introdutória, pois essa etapa seria apenas para situar que iríamos ler outro poema de uma outra autora negra contemporânea.

- **Leitura do 2º poema:**

TODAS AS CORES DE PRETA

Mulher de cor?
Sou de todas as cores!
Sou de todas as cores que me pintam
Sou de todas as cores que me pinto de amor
Pintaram-me negra!
Criola, macaca, mulata, globeleza
Pintaram-me bunda
Pintaram-me com as cores do açoite
Sangue, suor, saliva, esperma
Cor da noite, dentes fortes, cabelo duro
Penteia, alisa, corta, cacheia
Pintaram-me feia
Baiana, africana, macumbeira, exótica
Pintaram-me cada um a sua ótica
Morena, escurinha, não preta
Pintaram-me
E pinte-me
Com as cores da ousadia negra
Com as cores que sempre me couberam
Com as cores que nunca me pintaram
Pinte cabelo, boca e fala
Crespa assumida não mais escondida
Consciência, poder e beleza!



Pintei-me de África Mãe
Dandara, Tereza, N'zinga
Pintei-me África Viva
Congo, Ndongo, Benguela
Pintei-me em estampas, tecidos e formas
Verde, vermelho, amarelo
Pintei-me em inspiração ancestral
Tatuagem sobre a pele
Pintei-me em arte, música e dança
Vibre ao som das batidas da terra
Pintei-me do couro do tambor
Pintei-me do ouro
Pintei-me negra
Gritaram! Gritei!
Briguei! Calaram.
Não me calaram.
Não calarão.
Não apagarão
O negro em preto e branco
Sou preta
Sou negra de todas as cores.
De todos os tons
Sou todas as cores.
Sou todas as pretas. (Regina, 2021, p. 58-59)

Após esse momento introdutório fizemos o mesmo movimento realizado no primeiro poema, realizamos a primeira leitura e os estudantes fizeram duas. Procuramos promover uma ruptura nos horizontes de expectativas ao trazer uma nova leitura e não repetir os mesmos leitores do texto poético anterior, para que o máximo de alunos possíveis tenham uma experiência com a leitura oral.

- **Interpretação do 2º poema:**

Depois da leitura, realizamos um levantamento de questionamentos de horizontes percebidos nas falas e posicionamentos sobre diversas possibilidades vividas, vistas ou comentadas no meio social em que esses alunos estavam inseridos. Um exemplo dessas provocações era indagar aos estudantes, em especial as mulheres negras da turma já foram chamadas de “Criola, macaca, mulata, globeleza[...] feia[...] exótica” ou se já viram alguém passar por isso. Grande parte do VI Ciclo respondeu que já viu ou vivenciou essa situação. O estudante A2 comentou que “Essas falas são racistas! Muitas pessoas comentam e não tem noção do mal que está fazendo”.

Chamamos atenção para a palavra “globeleza”, presente no poema de Regina (2021) e perguntamos o que os alunos lembram quando essa figura é referenciada e a turma no geral começou a dizer “carnaval, mulher negra nua, dança...”. Comentamos com os estudantes o problema de associarmos a mulher negra a globeleza, porque esse estereótipo objetifica e sexualiza o corpo negro. Ao fazer esse comentário, a aluna A3 perguntou “o que é um



estereótipo?” respondemos que é uma visão cristalizada que uma parte da sociedade tem de uma pessoa ou de um grupo de pessoas, geralmente essa visão é preconceituosa.

Destacamos outro trecho do poema em que é dito “Pintaram-me cada um à sua ótica// Morena, escurinha, não preta”, questionamos aos estudantes se essa ótica comentada no poema é coerente, eles ficaram em silêncio, acreditamos que eles não tinham certeza das suas respostas. Sendo assim, explicamos o quão problemático é usar eufemismos para dizer que uma pessoa não é tão negra, e sim morena, porque estamos fazendo apagamento de uma identidade; A nossa cor carrega uma história. Portanto, precisamos reagir diante dessas violências.

Em *Todas as cores de preta* (2021) é citado nomes de mulheres importantes na história que são inspirações, como: Dandara, guerreira do quilombo dos Palmares; Tereza de Benguela, Líder do Quilombo Quariterê; e N’zinga, que foi uma rainha dos reinos de Ndongo e Matamba, em África. Neste texto poético, assim como em *Vozes-mulheres*, de Evaristo (2021), a ancestralidade e a representatividade de mulheres negras pontuam uma ampliação de perspectivas, horizontes e posicionamentos possíveis antirracistas. No poema de Regina (2021), o eu poético, por conhecer o passado e querer valorizar seu povo, sendo representatividade para várias mulheres, pelo fato de ter sua identidade negra, nos inspira a ir à luta contra todo tipo de opressão que violenta a mulher preta.

Ao final da reflexão do poema *Todas as cores de preta*, os estudantes fizeram uma atividade com o foco no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) voltadas a literatura afro-brasileira. Pesquisamos em várias fontes questões voltadas a temática da literatura afro-brasileira, não encontramos muitas opções, por isso colocamos só duas perguntas no exercício. Percebemos que eles ficaram empolgados com as questões, porque no final do ano eles iriam fazer essa avaliação nacional.

O primeiro enunciado da atividade comentava sobre a biografia do intelectual Luiz Gama e sua importância para a abolição da escravidão, a questão era interpretativa e pedia que o estudante marcasse a opção que exemplificasse o que o texto biográfico havia comentado. Colocamos essa pergunta por tocar na temática étnico-racial e porque comenta sobre um escritor afro-brasileiro, mas, hoje, não colocaríamos essa questão novamente, pois achamos o enunciado muito simplista e voltado mais para área de história.

O segundo enunciado começava com as duas últimas estrofes do poema *Vozes-mulheres* e logo abaixo dizia “A construção do título do poema, em consonância com a estrofe apresentada, indica que”, solicitando para que o estudante marcasse uma alternativa que completasse a afirmação mais adequada. Essa última questão os estudantes conseguiram responder com mais facilidade, porque já havíamos comentado sobre o poema de Evaristo (2021).

Ficamos com o sentimento de que não tínhamos questões suficientes para uma atividade. Essa sensação do pouco aproveitamento da literatura afro-brasileira nos exames de larga escala é algo ainda recorrente e isso diz muito da falta de importância que as instâncias de educação dão a literatura, em especial as que não são consideradas cânone literário. Um exemplo desse descaso é o edital de 2025 para seleção de professor de português do Ensino Básico do Estado da Paraíba, em que não vamos ter questões voltadas a literatura para esses docentes, mas vão ser colocadas perguntas voltadas a raciocínio lógico matemático e informática, que é pouco relevante para formação continuada do professor de português comparada a literatura.

Considerações finais



Ao longo deste artigo, observamos que tivemos uma recepção satisfatória dos estudantes do VI Ciclo da Educação de Jovens e Adultos ao lerem dois poemas de poetisas negras, *Vozes-mulheres*, de Conceição Evaristo e *Todas as cores de preta*, de Jéssica Regina, e essa atitude receptiva, como comenta Aguiar e Bordini (1988, p. 84), ocorreu pelo alto grau de identificação, principalmente das alunas, com os poemas.

Na turma tínhamos leitores iniciantes, então precisamos adaptar o Círculo de Leitura proposto por Cosson (2021, p. 140-141), ao invés de propor a leitura em casa e a realização de diários de leitura, fizemos a leitura em sala de aula e os comentários foram feitos de forma oral. Percebemos que essa atitude foi eficaz para o desenvolvimento das aulas e engajamento dos estudantes.

No começo desse período de aulas os alunos disseram que não conheciam nenhum autor(a) negro(a), não tinham o costume de ler textos literários e no final desse processo passaram a conhecer duas poetisas e a fazer leituras com mais segurança. Dessa forma, esses momentos afetaram de forma positiva no letramento literário dos estudantes-leitores.

Durante a reflexão dos poemas pudemos ver que os educandos conseguiram fazer a interdisciplinaridade com outras áreas de conhecimento, como a história brasileira que é marcada por violências étnico-raciais e a escravidão é um exemplo disso, porque até hoje sofremos consequências desse período escravocrata. Muito dos alunos da turma já vivenciaram racismo, misoginia, infelizmente tiveram que se submeter a trabalhos análogos a escravidão, e isso aumentou ainda mais a identificação deles com o eu poético, o sentimento de revolta, esperança de dias melhores e de união, porque os estudantes viram que não estão sozinhos na luta antirracista.

Ao observarmos todo o percurso do Círculo de Leitura que fizemos com os estudantes, vemos o quão é importante fazermos leituras significativas do texto poético antes de levarmos para sala de aula, como indica Pinheiro (2018, p.22), para termos um bom aproveitamento do texto literário, bem como de levarmos em consideração os “temas geradores” proposto por Freire (1968, p.42), no caso da turma do VI Ciclo era importante o contato dos estudantes com a literatura afro-brasileira até como forma de reconhecimento da negritude e da “tomada de consciência da dominação e/ou discriminação” que os negros sofrem como afirma Bernd (1988).

Mesmo tendo todo esse cuidado na seleção do texto literário e na preparação das aulas, é possível que o docente falhe em alguma atividade ou abordagem de algum ponto em específico, como comentamos na última atividade voltada para o Enem, em que colocamos uma questão que não tivemos um grande aproveitamento literário. Por isso é importante que o professor tenha mais experiências em sala de aula com aulas de literatura para que a cada dia ele se sinta mais seguro na sala de aula e possa concluir, assim como fizemos, que no geral tivemos mais momentos significativos do que insignificativos.

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira. BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: a formação do leitor**. Porto Alegre: Mercado de Letras, 1988.

BERND, Zilé. **O que é negritude**. São Paulo: Brasiliense, 1988.



BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 49. Ed. São Paulo: Cultrix, 2013.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**. (BNCC) Versão final. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica, 2018.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2021.

EVARISTO, Conceição. **Vozes-mulheres**. In: Poetas negras brasileiras: uma antologia. São Paulo: Cultura, 2021.

FARIAS, Mariana Nunes Ribeiro de. NÓBREGA, Maria Marta dos Santos Silva. **A importância do mediador no processo de leitura literária**: experiências com contos de Maria Valéria Rezende em sala de aula. In: Linguagens, literatura e representações: diálogos possíveis. Campina Grande: Edufcg, 2017. P.97- 117.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1968.

HERMINIO, Beatriz. **A escrevivência carrega a escrita da coletividade, afirma Conceição Evaristo**. 2022. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/noticias/a-escrevivencia-carrega-a-escrita-da-coletividade-afirma-conceicao-evaristo#:~:text=Criado%20por%20Concei%C3%A7%C3%A3o%20Evaristo%2C%20o,explicou%20a%20escritora%20e%20educadora>. Acesso em: 07 jul. 2024.

JAUSS, Hans Robert. O prazer estético e as experiências fundamentais da Poiesis, Aesthesis e Katharsis. In: Lima, Luis (org.) **A literatura e o leitor**- Textos de Estética da Recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2018.

REGINA, Jéssica. **Todas as cores de preta**. In: Poetas negras brasileiras: uma antologia. São Paulo: Cultura, 2021.

SAAVEDRA, Carola. **O mundo desdobrável**: ensaios para depois do fim. Belo Horizonte: Relicário, 2021.