



UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS
CENTRO DE CIÊNCIAS INTEGRADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA
PPGLLIT

Edileuza Batista de Araujo

As contribuições da poesia de autoras negras brasileiras contemporâneas em uma
escola pública do Tocantins

Araguaína/TO
2025

Edileuza Batista de Araujo

As contribuições da poesia de autoras negras brasileiras contemporâneas em uma
escola pública do Tocantins

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Letras: Linguística e Literatura, da Universidade
Federal do Tocantins (PPGLIT/UFNT), Centro de
Ciências Integradas (CCI), como requisito à
obtenção do grau de doutora em Letras: Linguística
e Literatura.

Orientadora: Dra. Eliane Cristina Testa

Araguaína/TO

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Geração de Ficha Catalográfica SGFC-UFNT

Gerado automaticamente mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A663c Araujo, Edileuza Batista de.
As contribuições da poesia de autoras negras brasileiras contemporâneas em uma escola pública do Tocantins / Edileuza Batista de Araujo. - Centro de Ciências Integradas - CCI, TO, 2025.
199 f.

Tese (Doutorado) (Pós-Graduação - Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura - PPGLLit) -- Universidade Federal do Norte do Tocantins, 2025.

Orientadora: Dra Eliane Cristina Testa.

1. Literatura negro-brasileira. 2. Poesia de autoras negras. 3. Formação de leitores literários críticos.
CDD 410

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Edileuza Batista de Araujo

As contribuições da poesia de autoras negras brasileiras contemporâneas em uma
escola pública do Tocantins

Tese apresentada à Universidade Federal do Norte
do Tocantins (UFNT), Centro de Ciências
Integradas (CCI), curso de Doutorado. Foi avaliada
para a obtenção do grau de doutora em Letras:
Linguística e Literatura e aprovada em sua forma
final pela orientadora e pela banca examinadora.

Data de aprovação 11/ 09/ 2025

Banca examinadora:



Documento assinado digitalmente
ELIANE CRISTINA TESTA
Data: 27/09/2025 21:31:58-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Eliane Cristina Testa-Orientadora (UFNT/ PPGLLIT)



Documento assinado digitalmente
JOAO DE DEUS LEITE
Data: 28/09/2025 17:14:59-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. João de Deus Leite (UFNT/PPGLLIT)



Documento assinado digitalmente
CICERO DA SILVA
Data: 29/09/2025 06:29:04-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Cícero da Silva (UFNT/PPGLLIT)



Documento assinado digitalmente
SIMONE CRISTINA MENDONÇA
Data: 29/09/2025 11:30:31-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Simone Cristina Mendonça (UNIFESSPA/POSLET)



Documento assinado digitalmente
RUBENS MARTINS DA SILVA
Data: 29/09/2025 15:20:11-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Rubens Martins da Silva (UNITINS))

*Dedico este trabalho à minha mãe Maria
Batista de Araujo e à minha filha Inghrid
Tainá Batista de Araujo*

AGRADECIMENTOS

Ao Poderoso Deus, pela vida, pela coragem em todos os momentos e por me manter sempre de pé.

À Professora Doutora Eliane Cristina Testa, pela confiança e pelas orientações constantes.

Aos professores Dr. João de Deus Leite, Dr. Cícero da Silva, Dra. Simone Cristina Mendonça e Dr. Rubens Martins da Silva, que participaram das minhas bancas de qualificação e defesa, pela leitura atenta e pelas preciosas orientações que tanto contribuíram para a melhoria deste trabalho.

À minha mãe, pelo apoio, motivação, confiança e incentivo em todos os momentos.

À minha filha, pelo carinho e pela companhia nas noites de estudo.

À minha família, por acreditar, confiar e torcer pelo meu sucesso.

Ao meu amigo, Professor Dr. Leomar Alves de Sousa, pela valiosa contribuição, pela parceria em publicações, pela companhia e pela compreensão nas horas de desânimo.

Ao meu amigo, Me. Nilo Marinho Pereira Junior, pela parceria nos estudos e nas publicações.

Ao meu primo Reinaldo Martins de Araujo pelo auxílio constante e motivação em todas as fases.

À Professora Jaqueline Guirelle, pela confiança ao disponibilizar sua turma para a realização desta pesquisa.

À gestora e aos demais servidores do Colégio Estadual Jorge Amado, pela importante contribuição.

A todos os estudantes participantes desta pesquisa e a seus respectivos pais, pela colaboração e disponibilidade.

A todos os professores e servidores do PPGLIT — Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal do Norte do Tocantins pelo suporte e dedicação.

Aos colegas do PPGLIT — Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal do Norte do Tocantins — pela convivência enriquecedora.

A todos os meus amigos e amigas que, mesmo de forma indireta, contribuíram durante todo esse período.

À Secretaria Estadual da Educação do Estado do Tocantins SEDUC-TO, na pessoa do Secretário Fábio Pereira Vaz, pelo apoio institucional.

Às profissionais da Gerência de Formação Continuada dos Profissionais da Educação, pela presteza e boa vontade em orientar de forma clara a organização da documentação relativa à concessão e manutenção da licença para aperfeiçoamento profissional.

A importância de estudar autores negros não se baseia na visão essencialista, ou seja, de que devem ser lidos apenas por serem negros. A questão é que é irrealista que numa sociedade como a nossa, de maioria negra, somente um grupo domine a formulação do saber.
(Djamila Ribeiro)

RESUMO

Neste trabalho, objetivamos investigar como a poesia de autoras negras brasileiras contemporâneas pode contribuir para a formação de jovens do ensino médio promovendo, especialmente, os letramentos racial e de reexistência entre as (os) estudantes do ensino médio de uma escola da rede estadual de Araguaína-TO. Com base em uma abordagem qualitativo-interpretativista, adotamos a pesquisa-ação e a Análise de Conteúdo temática proposta por Bardin (1977), com adaptações à Pesquisa Social de Minayo (2001). Este estudo fundamentou-se na incursão teórica nos autores Damasceno (2003), Nascimento (2006), Duarte (2008), Cuti (2010), Gomes (2002; 2008; 2011), Souza (2011), Dalcastagnè (2012; 2014), Schucman (2012), Oliveira (2017), Almeida (2017); Almeida (2021), Souza (2021), Amorim *et al.* (2022) e Bernd (2022). Eles tratam da literatura negro-brasileira, da resistência do corpo negro feminino e da reexistência por meio das vozes plurais que permeiam a literatura brasileira contemporânea. O material de análise da pesquisa foi constituído pelas respostas escritas dos estudantes a questionários abertos sobre poemas de dez autoras negras, além de registros orais no diário de campo. A análise dos dados mostrou que, ao se debruçarem sobre essa poesia, as(os) estudantes conseguiram articular questões de seu próprio contexto social com as realidades descritas nos poemas, refletindo sobre o lugar da pessoa negra na sociedade brasileira. Dessa forma, a inclusão da poesia de autoras negras brasileiras contemporâneas no processo educacional pode se transformar em uma poderosa ferramenta pedagógica, capaz de romper com silenciamentos históricos e de fomentar a formação de leitores críticos e engajados na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Os resultados apontaram para uma lacuna importante no campo da educação básica: a necessidade de uma abordagem literária mais inclusiva, que contemple as diversas experiências étnico-raciais dos estudantes. A pesquisa também apontou que a literatura negro-brasileira, em especial a poesia, pode provocar reflexões sobre questões raciais e sociais, incentivando a valorização da identidade negra e o reconhecimento da ancestralidade, além de proporcionar uma análise das desigualdades históricas e contemporâneas que ainda afetam a sociedade.

Palavras-chave: Literatura negro-brasileira. Poesia de autoras negras. Formação de leitores literários críticos. Letramento racial. Letramento de reexistência.

ABSTRACT

This study aims to investigate how the poetry of contemporary Black Brazilian women writers can contribute to the education of high school students by promoting, in particular, racial literacy and reexistence literacy among students at a state public school in Araguaína, Tocantins, Brazil. Grounded in a qualitative and interpretivist approach, we adopted action research as our methodological framework, along with thematic content analysis based on Bardin (1977), with adaptations drawn from Minayo's (2001) approach to social research. The study is theoretically supported by the works of Damasceno (2003), Nascimento (2006), Duarte (2008), Cuti (2010), Gomes (2002, 2008, 2011), Souza (2011), Dalcastagnè (2012, 2014), Schucman (2012), Oliveira (2017), Almeida (2017, 2021), Souza (2021), Amorim et al. (2022), and Bernd (2022). These authors discuss Afro-Brazilian literature, the resistance of the Black female body, and reexistence through the plural voices that shape contemporary Brazilian literature. The research corpus was composed of students' written responses to open-ended questionnaires about poems by ten Black women authors, as well as oral entries recorded in a field diary. The data analysis revealed that, through engagement with this poetry, students were able to connect themes from the poems to their own social realities, critically reflecting on the position of Black individuals within Brazilian society. Therefore, the inclusion of poetry by contemporary Black Brazilian women in educational settings emerges as a powerful pedagogical tool—capable of breaking historical silences and fostering the development of critical readers who are actively engaged in the construction of a more just and equitable society. The findings point to a critical gap in basic education: the need for a more inclusive literary approach that reflects the diverse ethno-racial experiences of students. Furthermore, the study highlights that Afro-Brazilian literature - especially poetry - can stimulate critical reflection on racial and social issues, foster appreciation of Black identity and ancestry, and promote awareness of the historical and ongoing inequalities that persist in Brazilian society.

Keywords: Afro-Brazilian literature. Poetry by black women writers. Critical literary reader development. Racial literacy. Reexistence literacy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Fachada do Colégio Estadual Jorge Amado.....	27
Figura 2 - Biblioteca Escolar.....	29
Figura 3 - Entrada principal do colégio.....	30
Figura 4 - Alunos em atividades na biblioteca da escola.....	31
Figura 5 - Pátio escolar	32
Figura 6 - Alunos respondendo ao questionário sobre poemas	52
Figura 7 - Leitura e socialização de poemas	54
Figura 8 - Leitura e socialização de poemas	54
Figura 9 - Alunos debatendo o poema lido.....	55
Figura 10 - Alunos respondendo ao questionário sobre o poema lido	58
Figura 11 - Alunos lendo poemas para os colegas	58
Figura 12 - Apresentação das autoras negras aos demais alunos do colégio	63

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Categorias, subcategorias de análise e poemas relacionados	50
Quadro 2 - Informações pertinentes à oficina "Entre versos e vozes: poesia de autoras negras brasileiras contemporâneas na sala de aula"	61
Quadro 3 - Respostas ao poema: Genealogia -Débora Garcia.....	134
Quadro 4 - Respostas ao poema :Vozes -mulheres-Conceição Evaristo.....	137
Quadro 5 - Respostas ao poema: Pele que habito -Lubi Prates	140
Quadro 6 - Respostas ao poema: Douglas, Amarildo e Cláudia-Jenyffer Nascimento	142
Quadro 7 - Respostas ao poema: Ensinaamentos-Esmeralda Ribeiro	146
Quadro 8 - Respostas ao poema: Água de coco-Jarid Arraes	149
Quadro 9 - Respostas ao poema: Não vou mais lavar os pratos-Cristiane Sobral..	152
Quadro 10 - Respostas ao poema: Pense grande-Mel Duarte.....	154
Quadro 11 - Respostas ao poema: Redemoinhos-Elizandra Souza	156
Quadro 12 - Respostas ao poema: Caminhos -Luz Ribeiro	157
Quadro 13 - Sequência didática: poemas de autoras negras brasileiras contemporâneas para o Ensino-1º Encontro.....	162
Quadro 14 - Sequência didática: poemas de autoras negras brasileiras contemporâneas para o Ensino-2º Encontro.....	163
Quadro 15 - Sequência didática: poemas de autoras negras brasileiras contemporâneas para o Ensino-3º Encontro.....	163
Quadro 16 - Sequência didática: poemas de autoras negras brasileiras contemporâneas para o Ensino-4º Encontro.....	164
Quadro 17 - Sequência didática: poemas de autoras negras brasileiras contemporâneas para o Ensino-5º Encontro.....	165
Quadro 18 - Autoras negras contemporâneas e sugestão de poemas	166

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Faixa etária dos estudantes	37
Tabela 2 - Gosto pelo gênero poema-sexo feminino.....	38
Tabela 3 - Gosto pelo gênero poema-sexo masculino	39
Tabela 4 - Uso da biblioteca sexo feminino.....	40
Tabela 5 - Uso da biblioteca sexo masculino	41
Tabela 6 - Importância do texto poético	42
Tabela 7 - Cor	42

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 PERCURSO METODOLÓGICO: ABORDAGEM DA PESQUISA, CONTEXTO ESCOLAR E PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	24
2.1 Conhecendo a escola-campo	27
2.1.1 Aspectos físicos e estruturais	29
2.1.2 Programas e projetos da escola-campo	32
2.1.3 Ações de incentivo à leitura literária na escola-campo	33
2.2 Participantes da pesquisa	35
2.2.1 Breves informações sobre os estudantes participantes da pesquisa	37
2.2.2 Apresentação da professora regente	43
2.3 Método e abordagem	45
2.4 Os instrumentos utilizados para a geração de dados e sua triangulação ...	51
2.4.1 Questionários abertos sobre os poemas lidos e debatidos	52
2.4.2 Anotações das falas das (os) estudantes no diário de campo	53
2.5 Descrição da oficina aplicada em sala de aula: Entre versos e vozes: poesia de autoras negras brasileiras contemporâneas na sala de aula	56
2.5.1 O poema no contexto da pesquisa	58
3 PERSPECTIVAS DA POESIA NEGRO-BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA: CONTEXTUALIZAÇÃO, PECULIARIDADES E IMPACTO EDUCACIONAL	64
3.1 A literatura negro-brasileira contemporânea: identidade e resistência	67
3.1.1 Literatura negro-brasileira ou afro-brasileira: abordagens teóricas e culturais	73
3.2 A poesia negro-brasileira contemporânea: perspectivas teóricas e ressonâncias das produções	79
3.2.1 A poesia negro-brasileira e a formação de leitores literários críticos no ensino médio	81
3.2.2 Uma perspectiva da poesia negro-brasileira contemporânea	86
3.3 Cadernos negros: um espaço de expressão e de resistência das vozes negras contemporâneas	90
3.3.1 Cadernos negros e seus desdobramentos no panorama cultural e literário brasileiro contemporâneo	94
4 LITERATURAS PLURAIS, LETRAMENTOS DE REEXISTÊNCIA E RACIAL	99
4.1 Literaturas plurais no contexto escolar	99

4.2 Vozes plurais que resistem e (re)existem	105
4.3 Letramentos de reexistência	107
4.3.1 Literatura marginal periférica.....	110
4.3.2 A poesia <i>slam</i>	111
4.3.3 O <i>hip-hop</i>	113
4.3.4 A literatura indígena	114
4.3.5 A literatura LGBTQIAPN+	116
4.4 Autoras negras brasileiras: percursos de reexistência	118
4.4.1 Vozes negras femininas em versos de resistência.....	124
4.5 O Letramento racial no ensino: reflexões, desafios e possibilidades.....	126
5 ESCUTA SENSÍVEL: ANÁLISE DAS FALAS DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO SOBRE A POESIA DE AUTORAS NEGRAS CONTEMPORÂNEAS	132
5.1 Categoria 1 - Valorização da herança cultural negra como forma de combate ao racismo	133
5.1.1 Pertencimento e orgulho negro	133
5.1.2 Raízes e memórias das gerações de mulheres negras	136
5.1.3 Racismo e discriminação em debate.....	139
5.2 Categoria 2 - Percepção dos mecanismos que excluem e marginalizam a população negra.....	141
5.2.1 Violência sistêmica e negação de direitos.....	142
5.2.2 Invisibilização do corpo negro e seus impactos sociais.....	145
5.2.3 Desumanização do negro.....	149
5.3 Categoria 3 - Poemas de autoras negras como vozes de resistência às desigualdades sociais	152
5.3.1 Leitura e reflexão crítica como caminhos para lutar contra a desigualdade.....	152
5.3.2 Protagonismo e empoderamento social	154
5.3.3 A resistência e a voz negra feminina.....	156
5.4 Sugestão de sequência didática para o estudo da literatura negro-brasileira	160
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	164
REFERÊNCIAS.....	171
APÊNDICES	178
ANEXOS	182

1 INTRODUÇÃO

A atenção à prática da leitura literária nas escolas brasileiras não é recente. Independentemente do nível de escolaridade ou da classe social à qual a (o) estudante pertença, observamos, no decorrer de nossa prática docente, que os professores sempre se depararam com muitos desafios ao buscar promover ações com foco na formação de leitores literários. Os obstáculos tornam-se ainda maiores no ambiente escolar, quando se trata da leitura de textos poéticos, sendo ainda mais complexos quando o enfoque recai sobre a poesia produzida por mulheres, especialmente se forem mulheres negras.

Diante desse contexto, deparamo-nos com uma lacuna significativa relacionada ao acesso e à utilização de textos de escritoras(es) negras (os) na sala de aula na educação básica brasileira. Constatamos essa situação lacunar tanto no planejamento docente¹ quanto no acervo das bibliotecas escolares. Nesse caso, quando há presença de livros, observamos que ela é pequena.

Considerando o exposto, torna-se necessário implementar ações que proporcionem o acesso e deem visibilidade à produção literária de escritoras(es) negras(os), de modo a possibilitar que, na escola, sejam apresentados textos que contribuam para o debate sobre questões como o combate ao racismo, a valorização da mulher, o corpo negro e as vozes negras, bem como temas como a identidade racial e cultural, a resistência e a luta por uma sociedade mais equânime. Tudo isso visando a uma educação que contribua para uma formação que prepare os estudantes para serem cidadãos mais críticos, mais atuantes e mais conscientes de seu papel na sociedade.

O cenário atual desperta anseios e questionamentos levantados por diferentes autores negros, que, de acordo com Silva (2011), durante alguns séculos, não se ousava expor em textos, nas salas de aula, no ambiente acadêmico ou em outros debates. No entanto, a crescente busca pela conscientização, no que tange à

¹ O planejamento dos docentes ocorre em dias pré-definidos pela SEDUC, de acordo com a área de conhecimento e de forma coletiva: terça-feira – área de códigos e linguagens; quarta-feira – áreas da matemática e das ciências da natureza; e quinta-feira – área de humanas. Nesses dias eles cumprem as 8h/aulas de Planejamento. Os professores se reúnem nesses respectivos dias, de acordo com sua área de atuação, e realizam o planejamento tanto de forma coletiva quanto individual. Durante esse momento, os docentes se organizam de forma a realizar as seguintes atividades: preenchimento e correção de diários no sistema (SGE); planejamento das aulas semanais; seleção e elaboração de atividades a fim de orientarem o processo de ensino e aprendizagem dos alunos; correção de atividades realizadas pelos educandos [...] (Colégio Estadual Jorge Amado, 2023, p.28).

importância da diversidade de vozes e de perspectivas, tem gradualmente quebrado barreiras e aberto espaço para diálogos mais inclusivos e sob diferentes pontos de vista, evidenciando que há outras histórias e discursos, além de apontar para o perigo de se contar uma única história, conforme aborda Adichie (2010).

Desse modo, compreendemos que, no nosso caso, o contato com a literatura de autoras negras contemporâneas, aqui entendidas como escritoras negras brasileiras atuantes a partir das produções dos cadernos negros na década de 70, cuja produção poética reflete questões identitárias, raciais e sociais, é uma oportunidade para os estudantes reconhecerem a importância de uma visão mais abrangente a respeito das múltiplas vivências que compõem a diversidade cultural e social do contexto em que vivem.

Dessa forma, vemos que o incentivo à leitura literária e ao debate de textos escritos por escritoras (es) negras(os) também pode marcar um passo significativo no rompimento de um ciclo de inferiorização de uma literatura que representa uma potente e necessária diversidade, enriquecendo o panorama histórico, cultural e literário. Por isso, ratificamos a importância do acesso a essa literatura, muitas vezes, posta à margem do cânone literário.

No contexto dessas considerações, Maria (2018) ressalta que as produções das mulheres negras, por não terem sido consideradas de qualidade e/ou estarem dentro dos padrões da crítica literária, normalmente feitas por homens brancos, durante muito tempo foram invisibilizados e silenciadas.

No âmbito dessa perspectiva, percebemos que essa falta de obras de autoras negras nas instituições de ensino do nosso país, na maioria dos casos, não causa desconforto algum aos professores e aos demais agentes envolvidos com o ensino escolar, e continuará dessa forma se não começarmos a fazer reverberar as muitas vozes que lutam todos os dias para ocuparem seus “lugares de fala”, conforme aborda Ribeiro (2017).

Portanto, inquietamo-nos em relação à falta de inclusão das obras escritas, principalmente pelas autoras negras das quais estamos tratando, no contexto da sala de aula, e consideramos que nos empenhar para inseri-las seja um passo significativo para a promoção e a inserção, também, da literatura negro-brasileira em geral nesse ambiente. Isso porque além de suscitar e de ampliar o debate sobre diferentes temáticas necessárias para a sociedade, representa um rompimento com a perpetuação de estereótipos relacionado à população negra e, ainda, pode contribuir

para a promoção da representatividade e para a ampliação do conhecimento no que tange à diversidade cultural brasileira.

Outrossim, convém destacar que, nesta pesquisa, além de abordarmos a importância dessas vozes silenciadas, destacamos, também, a relevância de conhecermos os termos que referenciam a literatura da qual estamos tratando nesta tese. Convém esclarecer que não desconsideramos os termos-conceitos das nomenclaturas: literatura-afrodescendente e afro-brasileira. Contudo, no decorrer deste trabalho, optamos por adotar o conceito-ideia de literatura negro-brasileira por concordarmos com a justificativa defendida por Cuti (2010), que abordamos e explicitamos no terceiro capítulo deste trabalho.

Optamos pelo uso desse termo por utilizarmos poemas que tratam de temáticas que se aproximam da realidade brasileira e de muitos jovens das escolas públicas do país, especificamente da nossa escola-campo que se trata de uma escola localizada no interior do estado do Tocantins. Sendo assim, encontramos no termo literatura negro-brasileira mais alinhamento com as discussões apontadas nesta pesquisa. Estamos conscientes de que é importante reconhecer a força e a riqueza da cultura africana na literatura de escritoras (es) negras(os), porém, é imprescindível pontuarmos as peculiaridades brasileiras contemporâneas que nos impulsionaram a esta investigação.

Diante do exposto, ressaltamos que a nossa motivação para desenvolvermos esta pesquisa, contou, também, com as nossas inquietações pessoais e teóricas a partir da elaboração do artigo, “A presença de textos de autoras negras no livro didático de língua portuguesa”, escrito em parceria com a minha orientadora, professora Dra. Eliane Cristina Testa, e publicado na revista *Humanidades e Inovação* em 2019.

Essas inquietações diziam respeito à constatação da ausência de textos de autoras negras nos livros didáticos utilizados no ensino de língua portuguesa, o que nos levou a refletir criticamente sobre os critérios de seleção dos textos literários, os mecanismos de apagamento das vozes negras femininas na escola, e as implicações pedagógicas dessa invisibilidade na formação de leitores críticos e conscientes das questões étnico-raciais.

Diante disso, as possibilidades de reflexões a partir do artigo de Testa e Araújo (2019) constituíram-se um amálgama de sentimentos e de inquietações que nos fizeram ampliar este tema por meio de uma investigação mais dinâmica e profunda.

Além disso, o contato com as produções literárias do livro didático com as biografias e/ou com as autobiografias presentes no artigo de Testa e Araujo (2019) impactou-nos inicialmente e nos colocou diante de autoras para nós ainda desconhecidas. Foi essa consciência de (re)conhecimento que nos atravessou de impulsos significativos e profundos que guiaram nossos esforços em todo o processo de pesquisa.

O meu reconhecimento como uma mulher negra, professora efetiva de Língua Portuguesa da rede pública estadual de ensino em Araguaína - Tocantins, há mais de 15 anos, onde atuo com turmas do Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio, também foi um combustível potente e necessário neste processo de pesquisa atravessado por realidades e por vivências diversas, que acabaram direcionando-me para uma expansão da minha consciência de que preciso estar engajada neste resgate histórico, contribuindo por meio da docência a potencializar estas vozes negras.

Desse modo, a escola onde a pesquisa foi desenvolvida não é apenas um campo de investigação, mas também um espaço de pertencimento, no qual compartilho, diariamente, vivências com estudantes que, como eu, carregam marcas de exclusões históricas, mas também potências de transformação.

Em vista disso, a investigação buscou responder à seguinte pergunta: como a poesia de autoras negras brasileiras contemporâneas pode contribuir para a formação de leitores literários críticos², especialmente sob a perspectiva das literaturas plurais, fomentando o letramento de reexistência e o racial, entre as (os) estudantes do ensino médio em uma escola da rede pública de Araguaína-Tocantins?

A pesquisa se ancora na hipótese de que a leitura da poesia de autoras negras brasileiras contemporâneas contribui para a reflexão crítica sobre questões raciais e sociais e promove uma maior consciência identitária e empoderamento das (os) estudantes participantes da pesquisa. O objetivo geral deste trabalho é investigar as contribuições da poesia para a formação de leitores literários mais críticos³,

² De acordo com, Abreu (2022, p.39) leitores literários “aqueles que, longe das necessidades básicas de subsistência e inserção e uma sociedade letrada (...), buscam nos textos um espaço para vivenciar outros e este mundo, buscam um local no qual, ao mesmo tempo que escapam de sua vida, encontram-na; leitores que, quando leem, sofrem, riem, se engasgam, têm arrepios, sentem sua vida se misturar com o que está sendo lido(...)”.

³ Compreendidos aqui como “[...] um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção [...]” (Rouxel, 2013, p.20). E ainda “sujeitos críticos, capazes de ler e interrogar a práxis” (Azevedo; Balça, 2016, p.3).

fomentando o letramento de reexistência e o letramento racial das(os) estudantes do ensino médio de uma escola da rede pública de ensino do Tocantins.

Os objetivos específicos desta pesquisa desdobram-se em identificar o modo como as(os) estudantes leem os poemas enfocados nas oficinas, pensando se a identificação deles com as práticas literárias escolarizadas afetam ou não a maneira como elas(eles) leem; analisar se o modo como a literatura é abordada no ensino médio, isto é, o seu regime didático afeta ou não a maneira como as(os) estudantes leem os poemas foco das oficinas; analisar como os elementos contextuais das vivências das(dos) estudantes são ressignificados ou não nas leituras dos poemas.

Portanto, para refletir sobre letramento racial, embasamo-nos principalmente na perspectiva teórica de Schucman (2012, p.103), que o compreende como um processo pelo qual pessoas brancas passam a reconhecer os privilégios ligados à branquitude, tomam consciência da estrutura racista que permeia a sociedade e buscam formas de lidar com o lugar racializado que ocupam. Também é relevante a contribuição de Almeida (2017, s/p), que define o letramento racial como a capacidade de compreender como as relações sociais são racializadas, ou seja, estruturadas a partir de uma lógica que impõe, de forma arbitrária, direitos e posições hierárquicas diferentes para brancos e não brancos, sustentando, assim, uma ideia de superioridade da branquitude.

No que se refere ao letramento de reexistência, este estudo se apoia na definição de Souza (201, p.37), que o caracteriza como um processo de reinvenção de práticas que recuperam matrizes e vestígios de uma história pouco narrada, marcada por disputas relacionadas à educação e aos usos da linguagem. Para avançarmos com as demais discussões, recorreremos a autores como: Cuti (2010), Amorim *et al.* (2022), Perrone-Moisés (2016), Dalcastagnè (2012), Damasceno, (2003), Santos (2021), Querino e Britto (2021) dentre outros, além da Lei 10.639/03 alterada pela Lei 11.645/08 (Brasil, 2017).

Este estudo envolveu a participação direta de estudantes com idade entre 16 e 21 anos, de uma turma da terceira série do ensino médio de uma escola da rede pública estadual de Araguaína-Tocantins. A participação da docente de língua portuguesa da referida turma limitou-se ao apoio permanente com relação a algumas questões que fugiam à proposta da pesquisa como informações sobre horários, comportamento dos alunos e disponibilidade para nos ajudar.

Metodologicamente, este estudo trata-se de uma pesquisa-ação (Thiollent, 2009) com abordagem qualitativo-interpretativista. Utilizamos questionários semiestruturados para traçarmos o perfil dos participantes e o quanto eles gostam de ler poesia de maneira geral, porém, essas respostas não serão objeto de análise. Os dados para análise foram gerados por meio de questionários abertos sobre os poemas lidos e debatidos em sala de aula e registros de respostas orais das(os) participantes da pesquisa no diário de campo. Esses dados foram analisados sistematizados com base na Análise de Conteúdo temática proposta por Bardin (1977), adaptada às perspectivas da Pesquisa Social de Minayo (2007).

Para realizar este trabalho, selecionamos poemas de dez autoras negras contemporâneas que fazem parte da literatura negro-brasileira e que estão listadas no capítulo subsequente. Os poemas e as autoras foram apresentados aos estudantes por meio de uma oficina intitulada: “Entre versos e vozes: poesia de autoras negras brasileiras contemporâneas na sala de aula”, que previa encontros quinzenais em sala de aula, no decorrer do ano letivo de 2023, respeitando o horário de aula cedido pela professora de língua portuguesa da classe selecionada e as atividades pré-programadas da escola-campo.

Em face do que apresentamos, destacamos que esta tese está dividida da seguinte forma: o primeiro capítulo é a introdução, na qual apresentamos a nossa temática, os objetivos, a pergunta de pesquisa e a hipótese de trabalho, a metodologia utilizada e as justificativas. Após a introdução, segue o capítulo metodológico, em que delineamos o percurso da pesquisa, seguido de dois capítulos teóricos, nos quais apresentamos e discutimos as bases que sustentam nossa investigação. Em seguida, apresentamos o quinto capítulo com a dos dados gerados e, por fim, as considerações finais.

No capítulo denominado “Percurso Metodológico: Abordagem da Pesquisa, Contexto Escolar e Procedimentos de Produção e Análise dos Dados”, apresentamos o percurso da investigação, bem como os instrumentos utilizados para a produção dos dados. Foram empregados dois conjuntos distintos de instrumentos, com finalidades complementares.

O primeiro conjunto teve como objetivo fornecer informações iniciais sobre os participantes da pesquisa. Para isso, foi aplicado um questionário exploratório, de caráter informativo, cujo propósito foi exclusivamente contribuir para a

contextualização das (os) estudantes envolvidos, não sendo este instrumento utilizado na etapa de análise dos dados.

O segundo conjunto, por sua vez, compõe efetivamente o material de análise da pesquisa. Nele, destacam-se os questionários abertos sobre os poemas lidos e debatidos em sala de aula e o diário de campo da pesquisadora, ambos fundamentais para a compreensão das interações, percepções e experiências vivenciadas ao longo da investigação.

Ainda no capítulo exposto, apresentamos a escola-campo, os seus aspectos físicos e estruturais, bem como seus programas e projetos e ações de incentivo à leitura literária. Delineamos a oficina, “Entre Versos e Vozes: Poesia de Autoras Negras Brasileiras Contemporâneas na Sala de Aula”. Esclarecemos como ocorreu o processo de seleção das autoras apresentadas durante os encontros e a seleção pelo gênero “poema”. Esse panorama da pesquisa constitui uma parte importante, possibilitando uma visão de todo o alicerce que sustenta as discussões, as análises e a relevância do trabalho realizado.

No terceiro capítulo intitulado: “Perspectivas da Poesia Negro-brasileira: contextualização, peculiaridades e impacto educacional”, abordamos a trajetória da literatura negro-brasileira, destacando a importância da poesia de autoras(es) negras(os) para a visibilidade da identidade negra, principalmente no contexto da sala de aula. Discutimos os conceitos de literatura afro-brasileira e negro-brasileira, diferenciando seus contextos. A série Cadernos Negros foi apresentada como um marco significativo na promoção de vozes negras na literatura e seu impacto na formação de uma literatura resistente e insubmissa.

No quarto capítulo, “Literaturas Plurais, Letramentos de Reexistência e Racial”, discutimos, a importância de se integrar uma literatura plural no currículo escolar, incluindo diversas vozes e estilos literários, especialmente de autoras negras brasileiras contemporâneas para enriquecer as discussões sobre preconceito, raça e classe. Além disso, apresentamos o conceito de letramento de reexistência, que visa reconstruir narrativas de grupos marginalizados e promover uma prática de resistência. Abordamos, ainda, o letramento racial como ferramenta essencial para analisar criticamente as dinâmicas de poder e de discriminação racial presentes na sociedade.

O quinto capítulo apresenta a análise do nosso *corpus*, que é composto pelas respostas escritas e orais dos estudantes às questões propostas pelos questionários

referentes aos poemas lidos e debatidos em sala de aula. Acreditamos que os resultados obtidos por meio desta pesquisa contribuirão significativamente para a educação da rede estadual do Tocantins, e que as poesias de autoras negras brasileiras contemporâneas cumpriram um papel relevante no que tange à abertura de espaço para a compreensão e à valorização de produções e de discussões de questões relevantes para a formação de leitores literários mais críticos.

As considerações finais apontaram que a pesquisa contribuiu para incentivar um processo de conscientização e a valorização da leitura de poesias e do debate a respeito de temas importantes, dentre eles, o racismo, a valorização da ancestralidade, da identidade negra, a valorização da voz e do corpo negro feminino. Esses resultados são pertinentes à promoção de uma educação literária que, de fato, esteja engajada na luta por uma sociedade que respeite as diversidades, promovam a equidade entre os cidadãos e que formem leitores literários que saibam posicionar-se diante de atitudes que geram exclusão social, desigualdade e racismo.

2 PERCURSO METODOLÓGICO: ABORDAGEM DA PESQUISA, CONTEXTO ESCOLAR E PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, traçamos o percurso metodológico trilhado por nós nesta pesquisa-ação que tem caráter qualitativo-interpretativista. Por conseguinte, apresentamos a escola-campo, seus contextos, e suas particularidades, os estudantes participantes e a professora regente da sala em que realizamos a investigação. Além disso, detalhamos o objeto de pesquisa, elucidamos a abordagem metodológica utilizada, justificamos o processo de seleção das autoras, dos textos e dos instrumentos utilizados para a geração de dados e o método empregado para analisá-los.

Segundo Minayo (2007, p.16), a pesquisa científica “é atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo”. Nessa perspectiva, é possível entender que a pesquisa vai muito além da simples coleta e análise de dados. Sua conexão com o ensino tem o potencial de enriquecer o processo educacional, promovendo uma formação crítica, contínua e alinhada à dinâmica da realidade em que vivemos.

Desse modo, ratificamos que o objetivo principal desta pesquisa é investigar como a poesia de autoras negras brasileiras contemporâneas pode contribuir para a formação de leitores literários críticos na escola, sob a perspectiva das literaturas plurais, fomentando o letramento de reexistência (Souza, 2011) e o letramento racial entre os estudantes do ensino médio de uma escola da rede estadual de Araguaína-TO. De acordo com Minayo (2007):

Toda investigação se inicia por uma questão, por um problema, por uma pergunta, por uma dúvida. A resposta a esse movimento do pensamento geralmente se vincula a conhecimentos anteriores ou demanda a criação de novos referenciais (Minayo, 2007, p.16).

Logo, podemos destacar que o processo investigativo concentrou sua indagação em relação à contribuição dos textos das autoras selecionadas para esta pesquisa, buscando responder ao que propomos no objetivo geral. A nossa participação ativa em sala de aula proporcionou uma interação dinâmica com o grupo de estudantes. Essas interações que ocorreram, não apenas enriqueceram a

compreensão dos temas trabalhados em questão, mas também estabeleceram as bases para um maior engajamento dos estudantes na realização das atividades.

Assim, diante da importância das pautas do contexto social vigente, que envolvem fortemente diferentes temáticas acerca do racismo, foi que buscamos selecionar o conjunto de dados que formam o *corpus*⁴ desta pesquisa, que são as respostas das (os) estudantes aos questionários abertos sobre os poemas que versavam especialmente sobre temas relacionados ao cotidiano e ao racismo estrutural que há na nossa sociedade, além das respostas orais registradas o diário de campo.

Os dados desta pesquisa foram gerados a partir de uma oficina de leitura de poemas intitulada “Entre versos e vozes: poesia de autoras negras brasileiras contemporâneas na sala de aula”. Essa oficina proporcionou aos estudantes uma interação maior entre si e com o material trabalhado. Os encontros propostos por nós foram aceitos pela turma e pela professora regente sem nenhuma resistência. Além disso, é importante ressaltar que somos, também, servidoras na unidade escolar (UE), e já realizamos outros projetos internos em parceria com o corpo docente.

A proposta de trabalhar com esta temática de autoras negras na escola foi informada à UE desde o início do ano letivo de 2022, no primeiro encontro⁵ sobre o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. Naquela ocasião, a nossa proposta de trabalho foi analisada pela gestora e por outras(os) docentes da instituição, e como sugestão indicaram, após esta investigação que resultou na escrita desta tese, que essa proposta se tornasse um projeto-ação permanente constado no PPP da unidade. Desse modo, diante dos resultados desta pesquisa, decidimos, futuramente apresentar a proposta aos demais docentes da UE para apreciarem e decidirem sua inserção no PPP do ano subsequente a este estudo.

Conforme abordamos, o principal motivo que impulsionou nosso estudo foi o fato de verificarmos a necessidade de se apresentar a poesia de algumas autoras negras brasileiras contemporâneas, uma vez que elas ainda se fazem pouco

⁴ De acordo com Cuti (2010, p.32), a palavra *corpus* significa a reunião de determinados textos para se chegar à informação sobre um assunto; define um conjunto selecionado por alguém com intuito de submetê-lo à análise [...].

⁵ Esse primeiro encontro refere-se à reunião realizada no início do ano letivo, destinada a reunir todos os servidores da escola com o objetivo de propor ações pedagógicas e apresentar sugestões para a revisão e elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) referente àquele ano letivo.

presentes nas escolas e nos materiais didáticos, isso está posto por Testa e Araujo (2019), conforme já consideramos nesta tese.

Além disso, esta pesquisa também envolve temáticas tão importantes, como o racismo e as questões de mulheres escritoras negras na produção literária brasileira, e como isso pode impactar na formação cidadã das(os) estudantes. Outrossim, vimos a partir das leituras dos poemas das autoras selecionadas, a possibilidade de ser uma ferramenta pedagógica potente para além da formação de leitores literários mais críticos, podendo expandir para outros âmbitos da vida dos estudantes, como contexto familiar, profissional e social.

Em complemento a essa perspectiva, é relevante destacar que encampar uma pesquisa acerca de poetisas negras brasileiras contemporâneas transcende as práticas didáticas docentes, pois nos move a nos comprometermos com a transformação social por meio da educação (da docência) e da formação crítica. Assim, buscamos modos de contribuir com o letramento racial e o letramento de reexistência (Souza, 2011) das (os) estudantes, para que eles, em suas formações cidadãs, interajam de forma mais efetiva em seus contextos sociais.

É urgente considerar que os profissionais das instituições de ensino precisam estar atentos, no que tange ao incentivo e à promoção da leitura de literaturas plurais e diversas, pois a formação de leitores literários mais críticos demanda flexibilidade no tratamento com as leituras propostas pelos professores e as que compõem o acervo da biblioteca escolar. Dessa forma, a escola precisa ampliar e/ou criar espaços para a literatura produzida por escritoras (es) que foram historicamente marginalizados na literatura brasileira, além de valorizar a representação autêntica de diferentes grupos sociais, incluindo aspectos culturais de gênero, de raça e de classe.

A respeito dessa temática, é importante considerarmos as palavras de Dalcastagnè (2014), ao afirmar que a literatura pode dar a ver situações que são tornadas “invisíveis” e, ainda de acordo com a autora, “contribuir minimamente para a sua discussão, sendo importante que sejam inseridas novas vozes, provenientes de outros espaços sociais, em nosso campo literário” (Dalcastagnè, 2014, p.299).

A abordagem da autora sugere que, ao se viabilizar essas novas vozes, a literatura não apenas expande seu alcance, mas também fortalece a construção de uma identidade coletiva mais ampla, que reconhece e valoriza as experiências de todos os grupos sociais. Considerando o exposto, procedemos com a exposição do

contexto desta pesquisa, apresentando a escola-campo, os participantes, o método e a abordagem metodológica adotada.

2.1 Conhecendo a escola-campo

Esta pesquisa foi desenvolvida no Colégio Estadual Jorge Amado, localizado à Rua Ademar Vicente Ferreira, setor Noroeste, em Araguaína-TO. A seleção dessa UE justifica-se por estarmos inseridas nesse ambiente como servidoras efetivas há mais de dez anos e pela importância desta pesquisa para os futuros projetos.

Conforme consta do Projeto Político-Pedagógico (PPP) de 2023, esta escola atende alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental anos finais, e alunos da 1ª a 3ª série do ensino médio. Funciona nos períodos matutino, vespertino e noturno. Está situado num bairro próximo à região central da cidade, mas atende alunos de diversos bairros periféricos e residentes em regiões como: Povoado Pilões, Água Amarela e Brejão, que são localidades distantes do centro urbano da cidade de Araguaína.

Na Figura 1, observamos que o prédio da escola é uma estrutura simples com desafios como a necessidade de manutenção e a adequação de espaços para atender às demandas dos alunos, especialmente aqueles que enfrentam longos deslocamentos diários. Eis a seguir a Figura 1:

Figura 1 - Fachada do Colégio Estadual Jorge Amado



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023)

Conforme os indicadores constantes do PPP (2023), a escola conta com 219 estudantes matriculados no ensino fundamental, anos finais e com 267 estudantes nas turmas de 1ª a 3ª série do ensino médio, totalizando 486 distribuídos entre os três períodos. Esses alunos pertencem a diversificadas classes socioeconômicas, e uma variada educação moral, religiosa e cultural e níveis de aprendizagem. A renda mensal familiar varia entre dois e três salários mínimos. O grau de instrução escolar dos pais dos alunos, em quase sua totalidade, é de nível fundamental.

No que se refere à relação entre instituição escolar e estudantes, ao compromisso com o bem-estar e à qualidade dos profissionais envolvidos com os discentes, destacamos, no PPP do Colégio Estadual Jorge Amado (2023), que:

O Colégio Estadual Jorge Amado procura pautar seu trabalho nas características de: **Clima favorável à aprendizagem** (um ambiente emocional favorável para que haja um bom relacionamento entre professor e aluno); Bom currículo (além do currículo escolar, o material pedagógico e as avaliações também são desenvolvidos com atenção); Qualificação do docente (incentivamos a formação continuada para aprimoramento); Professores e gestores líderes (profissionais que buscam manter a sintonia, ter uma boa comunicação, proporcionar formar uma equipe organizada, responsável, comprometida e unida) (Colégio Estadual Jorge Amado, 2023, p.18).

A criação de um ambiente favorável à aprendizagem não apenas fortalece a relação entre professores e alunos, mas também contribui para o seu bem-estar emocional, que se configura como um fator essencial para seu desenvolvimento acadêmico e pessoal. Além disso, a construção e a revisão contínua do currículo, considerando não apenas sua estrutura formal, mas também os materiais pedagógicos e as práticas avaliativas, refletem o compromisso com a qualidade do ensino e a formação integral dos alunos.

Outro elemento é a valorização de professores e gestores como líderes educacionais. A liderança escolar, exercida por profissionais comprometidos, organizados e comunicativos é essencial para a construção de um ambiente institucional coeso e eficiente e não se limita à gestão administrativa, mas envolve a capacidade de inspirar, coordenar e sustentar uma equipe pedagógica unida em torno de objetivos comuns.

2.1.1 Aspectos físicos e estruturais

Em relação ao aspecto físico e estrutural, no ano de 2023, a escola apresentava carência de espaço para o desenvolvimento de atividades extraclasse. Os alunos não contavam com uma sala para exposição de vídeos nem laboratório de informática. O espaço utilizado para esse fim em anos anteriores foi transformado em uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Sendo assim, as atividades desta pesquisa foram desenvolvidas apenas no espaço da sala de aula. Isso não impactou na execução das estratégias de leitura e de debate dos poemas selecionados para as atividades das oficinas desenvolvidas nesta pesquisa.

A infraestrutura escolar também é caracterizada por uma biblioteca de dimensões modestas (Figura 2) com “um acervo com cerca de 7.000 livros didáticos, paradidáticos e literários catalogados, bem como revistas de diversas editoras para pesquisa dos alunos e professores” (Colégio Estadual Jorge Amado, 2023, p.124). Lamentavelmente esse espaço não se configura como um ambiente atrativo para as (os) estudantes devido às dimensões limitadas, cujas metragens precisas não constam no PPP (2023), e à falta de conforto para realização de leituras ou pesquisas.

Figura 2 - Biblioteca Escolar



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023)

Conforme consta do PPP (2023) há um controle de empréstimo de livros que é realizado “por meio de anotações e acompanhamento que é dividido por turma,

contendo: nome, assinatura do aluno e registro do número da obra/autor; data da devolução” (Colégio Estadual Jorge Amado, 2023, p.124). O acervo apresentado ainda carece de mais iniciativas que promovam e estimulem a sua utilização.

Além disso, o estabelecimento também dispõe de um pátio coberto de dimensões reduzidas e outro sem cobertura, ambos para a recreação. A UE também conta com dois banheiros, um feminino e outro masculino para uso discente. A presença de uma quadra poliesportiva é significativa, uma vez que se mostra adequada ao contingente de alunos para eventos, aulas de educação física e reunião com os pais.

A infraestrutura escolar ainda conta, também, com uma cozinha espaçosa, uma sala designada para as atividades da secretária e outra para as atribuições de um coordenador financeiro. Também uma sala com dois banheiros para os professores, uma sala para a direção, outra para a coordenação pedagógica e uma com dimensões bem limitadas, designada para as atividades de orientação educacional.

Na entrada principal da instituição há uma área coberta para a recepção dos alunos e um estacionamento exclusivo para bicicletas, meio de transporte predominante entre o corpo discente, conforme mostra a Figura 3.

Figura 3 - Entrada principal do colégio



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023)

Observando a descrição da escola-campo de maneira mais abrangente, destacamos um dos pontos mais importantes que é a existência de uma biblioteca. Ela representa um recurso valioso para promover o acesso à informação e incentivar a leitura. É um local que estimula o hábito e o prazer pelo conhecimento entre os estudantes se houver projetos com essa finalidade.

Na Figura 4, a seguir, podemos observar a limitação do espaço na biblioteca. Isso representa um desafio, e é importante considerar medidas para expansão ou otimização desse recurso educacional.

Figura 4 - Alunos em atividades na biblioteca da escola



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023)

Outro aspecto relevante da escola-campo é a disposição de espaços de convívio, como um pátio coberto e outro descoberto. Esses locais desempenham um papel essencial nas pausas durante as aulas. São lugares que proporcionam não apenas momentos de recreação, mas também oportunidades para a socialização e a interação entre os alunos e os servidores da instituição.

Na Figura 5, abaixo, podemos perceber as (os) estudantes interagindo no pátio escolar no momento de intervalo entre as aulas. Esses espaços de convivência também são muito importantes para fortalecer a sensação de pertencimento à comunidade escolar.

Figura 5 - Pátio escolar



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023)

Contudo, embora mesmo apresentando essa descrição citada anteriormente, ressaltando alguns pontos favoráveis, cabe ponderar que a escola-campo ainda carece de uma melhoria em seus espaços para atender os discentes com mais conforto e qualidade, proporcionando um ensino mais dinâmico e inclusivo.

2.1.2 Programas e projetos da escola-campo

Os Programas e os Projetos desenvolvidos na UE seguem as orientações Secretaria Estadual de Educação do Tocantins (SEDUC-TO), e da Superintendência Regional de Ensino de Araguaína (SREA), “tendo em vista os mesmos terem suas estratégias de implementação e aplicação sugeridas para todas as unidades escolares da rede estadual” (Colégio Estadual Jorge Amado, 2023, p. 17).

Consta do PPP (2023) que os Programas e os Projetos, como: Educação Financeira, Educação Fiscal, Campanha de combate ao *Aedes Egipty*, PNLD, PSE, NME, são apresentados à equipe escolar sempre no início do ano, na semana de planejamento pedagógico, tendo o PPP como o campo macro em que todos os outros programas e ações são inseridos com o intuito de vincular a execução das ações de forma interdisciplinar e participativa.

O documento ressalta que, a partir dessa apresentação, professores e equipe gestora elaboram planos de intervenção, cronogramas de datas, para cada área de conhecimento de acordo com os objetivos dos projetos, já elencando os responsáveis por cada ação. Esse planejamento representa uma etapa importante, tendo em vista o fato de que se trata do momento da elaboração de propostas que complementam as ações disciplinares e que podem levar os docentes a refletirem sobre a importância do trabalho em equipe, no exercício da interdisciplinaridade e no realinhamento de objetos de conhecimento.

Ainda de acordo com o PPP (2023), o corpo docente utiliza uma metodologia que consiste em uma estratégia de mediação, bem como no incentivo à construção do conhecimento por meio de aulas expositivas, da promoção de seminários, de debates, de pesquisas extraclasse, individual e em grupo. Eles ainda recorrem à utilização de avaliações internas e externas. Todas essas atividades são estratégias que buscam contextualizar a aprendizagem e formar indivíduos críticos e atuantes na sociedade, porém vale ressaltar que, até momento, não consta nenhum projeto voltado à temática do combate ao racismo e outras formas de discriminação.

2.1.3 Ações de incentivo à leitura literária na escola-campo

É importante observarmos como a escola tem se organizado para promover ações que incentivem o acesso à literatura. A oportunidade de elaborar o PPP proporciona aos docentes a possibilidade de inserirem ações que estarão garantidas durante todo o ano letivo. É o momento de incluir, por exemplo, leituras que frequentemente são deixadas à margem dos materiais didáticos que podem auxiliar no trabalho docente.

No que tange às ações de incentivo à leitura literária para o Ensino Médio, consta da meta 02 do Plano de ação do PPP (2023), a ação 01 que menciona um projeto de leitura, sem título, que almeja o seguinte objetivo: “melhorar a leitura, interpretação, despertando nos alunos o prazer e o hábito pela leitura”. A metodologia indicada para alcançar esse objetivo é a seguinte: “os professores apresentarão algumas obras literárias aos alunos para que escolham uma a ser trabalhada nas aulas de Português, Arte, Educação Física e Projeto de vida e posterior apresentação” (Colégio Estadual Jorge Amado, 2023, p. 64).

Podemos observar que o espaço não limita ou estipula autores ou gêneros textuais, sendo assim, seria uma ótima oportunidade para se inserir leituras contemporâneas ou até mesmo literaturas diversas e plurais. No entanto, infelizmente ainda não contemplamos a priorização desse tipo de literatura por parte dos docentes desta instituição. Mas constatamos que essa situação está além do controle dos docentes; são questões que se perpetuam há décadas, contudo elas precisam de ações coletivas para que possamos quebrar esse círculo de marginalização de determinadas literaturas.

A ação 04 da meta 02, denominada “Clube dos Literários Juvenis”, objetiva “desenvolver a proficiência da leitura, apreciação e réplica de textos; ampliar, consolidar e aprofundar os conhecimentos por meio da prática da leitura literária” (Colégio Estadual Jorge Amado, 2023, p.64). O resultado esperado é que essa ação possa “potencializar a leitura e a escrita, despertando nos alunos o prazer e o hábito pela leitura de forma lúdica” (Colégio Estadual Jorge Amado, 2023, p.65). A ação número 09 sugere uma “apresentação dos autores literatos”, de forma que “ao final de cada semestre cada professor irá culminar por meio de um evento com a exposição das produções desenvolvidas pelos alunos [...]” (Colégio Estadual Jorge Amado, 2023, p. 66).

O propósito dessas ações alinha-se ao objetivo mencionado na ação 01, conforme destacado anteriormente. O PPP (2023) não incorpora nenhuma ação ou projeto que promova a leitura e a interpretação de textos de autoras e autores da literatura negro-brasileira ou afro-brasileira de maneira específica, mas, também, não fecha possibilidades de incorporá-los nas atividades planejadas ou desenvolvidas pelos docentes no decorrer do ano letivo.

É pertinente destacar que, durante o ano letivo de 2022, a professora regente da turma na qual realizamos a pesquisa, conduziu uma atividade de apresentação de algumas autoras negras brasileiras contemporâneas durante um evento em celebração ao Dia da Consciência Negra, dirigido somente às (os) estudantes da UE durante o intervalo entre as aulas. Cada turno participou apenas no seu próprio, horário de aula.

A docente relata ter selecionado, juntamente com as (os) estudantes do segundo ano do ensino médio do turno matutino, escritoras como Conceição Evaristo, Carolina Maria de Jesus, Jenyffer Nascimento, entre outras, para serem apresentadas

por meio de exposição de cartazes realizada na quadra da EU, com foto e um poema de cada escritora.

A docente destacou que, durante a fase de preparação do evento, os estudantes tiveram dificuldade ao pesquisar as autoras selecionadas, uma vez que estas eram inteiramente desconhecidas para eles. Da mesma forma, depararam-se com poemas que abordavam temáticas as quais não possuíam segurança para discutir adequadamente. Essa circunstância gerou um desconforto perceptível entre eles. Por conta das dificuldades (naquela ocasião) decidiram abordar somente algumas informações da biografia das autoras e um poema, além da fotografia delas.

Esse comportamento relatado pela professora nos indicou que existia uma urgência em aprofundar o estudo acerca daquelas autoras, evidenciando, paralelamente, a necessidade de proporcionar não apenas um letramento literário, mas também um letramento racial e um letramento de reexistência naquele contexto educacional. Além disso, essa situação contribuiu para traçarmos um percurso para aprimoramentos significativos na realização de leitura e de debates de poemas, especificamente, sugerindo a incorporação de estratégias pedagógicas mais abrangentes e contextualizadas.

Todas essas peculiaridades reforçam nossas convicções acerca da importância de se promover uma educação para além do mero domínio de conteúdo, buscando, de forma intrínseca, o desenvolvimento de perspectivas críticas e transformadoras no âmbito escolar. Essas percepções ganharam mais impulso no período de execução das atividades da nossa oficina no ano letivo de 2023.

2.2 Participantes da pesquisa

Nesta seção, apresentamos os participantes desta pesquisa, os quais eram estudantes da terceira série do ensino médio. Cabe ressaltar que a seleção da turma nos permitiu um acompanhamento mais próximo no período de execução deste estudo, pois era uma turma já conhecida por nós desde o ano letivo de 2022, por ocasião de algumas visitas à professora regente para dialogarmos sobre a realização da oficina mencionada. Antes de qualquer contato com os participantes, o projeto desta pesquisa foi submetido ao comitê de ética Universidade Federal do Tocantins

(UFT)⁶, com resultado aceito e aprovado, conforme Anexo 1. Na fase inicial desta pesquisa foi assegurado aos participantes, por meio de um Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE), que consta no Anexo 2, a participação voluntária, sem prejuízo algum às notas bimestrais, caso optassem por não colaborar ou por desistir de participar em qualquer fase desta investigação. Por estarmos contando com a participação de estudantes com idade entre 16 e vinte e 21 anos, os pais também tiveram ciência desses detalhes formais da pesquisa.

Destacamos que foram 29 estudantes participantes, sendo 17 do sexo feminino e 12 do sexo masculino. As (os) estudantes foram convidados a participar da pesquisa durante a visita da pesquisadora à UE, após contato com a professora regente desde o ano anterior, que foi em 2022. É importante salientar que não houve uma quantidade de participantes homogênea em todas as atividades, haja vista as peculiaridades de cada um, do ambiente e até mesmo climáticas (chuvas), que muitas vezes dificultaram a chegada dos estudantes à escola.

Antes de iniciarmos os trabalhos com os poemas das autoras selecionadas, os estudantes responderam aos questionários semiestruturados (que não foram objeto de análise desta pesquisa) para verificarmos questões como: idade, sexo, cor, opinião sobre o texto poético e a ausência de textos de autoras negras no livro didático, frequência de visitas à biblioteca escolar, conforme Apêndice 1. Somente após esse levantamento demos início à geração dos dados utilizados para nossa análise, por meio de questionários abertos referentes aos poemas lidos e debatidos durante cada encontro.

A seguir, apresentamos breves informações dos estudantes com base nas seguintes variáveis: idade, sexo, cor, opinião sobre o texto poético, frequência de visita à biblioteca escolar e conhecimento sobre autoras negras brasileiras. Os dados obtidos não foram objetos de análise desta pesquisa, no entanto, foram fundamentais para uma compreensão mais aprofundada do perfil dos participantes da pesquisa, permitindo um panorama mais preciso e detalhado de suas características e percepções no momento da análise dos dados gerados por meio dos questionários abertos.

⁶ Projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Tocantins, conforme CAAE nº 58742422.1.0000.5519, em 27 de maio de 2022.

2.2.1 Breves informações sobre os estudantes participantes da pesquisa

a) Idade

A faixa etária dos alunos participantes demonstrou que as idades variaram entre 16 e 21. A Tabela 1, a seguir, apresenta o panorama do quantitativo dos alunos na sala de aula conforme a idade.

Tabela 1 - Faixa etária dos estudantes

Idade	16	17	19	20	21
Quantidade	12	13	2	1	1

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2023)

Durante a realização da pesquisa, deparamo-nos com algumas situações que nos conduziram à compreensão acerca da influência da faixa etária sobre o comportamento específico dos jovens, como por exemplo a dificuldade de debater sobre os temas abordados nos poemas e muitas vezes o desconhecimento acerca do processo histórico que estruturou o racismo, sexismo, ou seja, as questões que suscitamos em nossos debates.

É importante considerar que os jovens estão em um processo de amadurecimento e que poucos conseguiram compreender o cenário a respeito das questões que foram discutidas, esse fato nos levou a utilizar estratégias diversificadas como por exemplo, o uso de vídeos, jograis, abrir espaço para eles contarem suas experiências e abordar fatos atuais para alcançá-los de forma mais efetiva.

A escolha do gênero poético para trabalhar com este grupo de estudantes nos proporcionou o desafio inicial de captar sua atenção para um estilo literário com o qual eles tinham pouca afinidade. Nesse sentido, a estratégia de diálogo, aliada à apresentação de diversas formas de expressão dos mesmos temas, com destaque para estilos como o *hip-hop* e os *slams*, revelou-se eficaz na fase inicial do trabalho.

É importante destacar que a apresentação do projeto e o dado sobre o gênero textual que seria trabalhado não agradou inicialmente grande parte dos estudantes, principalmente os do sexo masculino. Após a conversa informal sobre gostos de leitura, aplicamos os questionários semiestruturados, já mencionados, para conhecê-los de forma mais detalhada e direcionarmos nossa metodologia no decorrer da pesquisa. Esse instrumento foi respondido sem nenhuma resistência, oferecendo-nos dados relevantes para o prosseguimento do processo de investigação.

Em razão da garantia de sigilo de todas as informações fornecidas, os estudantes demonstraram maior disposição ao responder aos questionários propostos. Esse fato contribuiu significativamente para a criação de um ambiente de confiança e de colaboração, incentivando-os a expressar suas opiniões e outros dados de maneira franca e honesta.

Por meio de diálogo informal com o intuito apenas de familiarizá-los e despertar a curiosidade deles a respeito das (os) autoras(es) negras(os), identificamos que um grupo expressivo de jovens afirmaram que ainda não conseguiam manifestar sua opinião sobre os assuntos abordados porque precisavam de mais informações sobre o tema. Percebemos que nossos jovens ainda não compreendiam a importância da voz de autoras(es) negras(os) nas instituições, principalmente na escola. Esse fato nos motivou ainda mais a dar continuidade à pesquisa.

b) Sexo

No que tange a esta variável, constatamos a predominância do sexo feminino na sala de aula, que era composta por 17 estudantes do sexo feminino e 12 estudantes do sexo masculino. Buscando identificar possíveis diferenças de opinião relacionadas ao sexo, especialmente no que diz respeito à recepção do texto poético e ao gosto pela leitura, elaboramos perguntas específicas que serão apresentadas a seguir. O primeiro questionamento buscou verificar: “Em uma escala de 1 a 10, quanto você gosta de poemas? Na sequência apresentamos as respostas obtidas por sexo.

-Sexo feminino:

As respostas foram organizadas em uma tabela que sintetiza a distribuição das notas atribuídas pelas estudantes em relação ao gosto pelo gênero poema. As notas variaram de 2 a 10, sendo que cada valor está associado a uma quantidade específica de respostas. A Tabela 2, a seguir, apresenta essas informações de forma detalhada.

Tabela 2 - Gosto pelo gênero poema-sexo feminino

Escala	2	5	6	7	9	10
Quantidade	1	9	3	2	1	1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

De acordo com os dados apresentados na Tabela 2, observamos que, entre as estudantes, a preferência pelo gênero poema prevaleceu uma nota média (regular), se formos comparar às nossas atribuições de média nas avaliações escolares na nossa prática docente. Esse resultado oferece uma visão mais clara sobre o gosto das participantes em relação ao gênero textual escolhido para a pesquisa, especialmente por tratarmos de textos produzidos por mulheres. Embora o gênero “poema” não tenha sido amplamente apreciado pelas estudantes, conforme os resultados da Tabela 2, todas se engajaram nas leituras propostas e participaram ativamente das discussões geradas a partir de cada autora apresentada.

-Sexo masculino

Utilizando a mesma estratégia da variável anterior, a Tabela 3 que se segue indica as notas atribuídas por estudantes do sexo masculino, as quais variaram de 3 a 9.

Tabela 3 - Gosto pelo gênero poema-sexo masculino

Escala	3	5	6	7	8	9
Quantidade	2	4	3	1	1	1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Observamos que, o gosto dos estudantes do sexo masculino pelo gênero textual selecionado para a pesquisa foi abaixo da média que a Tabela 2 apresentou. Essa informação nos acendeu uma preocupação sobre uma possível rejeição por parte desse grupo às atividades que tínhamos planejado. No entanto, essas suspeitas não se confirmaram. Porém, no decorrer da realização das atividades os estudantes do sexo masculino exigiram mais atenção porque se dispersavam com mais frequência e em muitas ocasiões, exigiram nossa presença mais próxima ao grupo para incentivá-los a concluírem as atividades propostas.

Além de investigar as preferências dos estudantes em relação ao gênero poema, também nos propusemos a explorar, levando em conta a variável sexo, a utilização da biblioteca escolar. Nesse sentido, levantamos a seguinte questão: "Com que frequência você visita a biblioteca de sua escola para ler romances, poemas, apenas pegar livros emprestados, realizar outras atividades ou não frequenta?" A Tabela 4 a seguir apresenta os resultados de forma quantitativa.

Vejamos a Tabela 4 na sequência, contendo as informações das próprias estudantes a respeito de suas atividades na biblioteca escolar.

Tabela 4 - Uso da biblioteca sexo feminino

Atividade	Quantitativo de alunos-sexo feminino
Ler romances	4
Ler poemas	-
Apenas pegar livros aleatórios	6
Realizar outras atividades	3
Não frequento	4

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

As informações apresentadas na Tabela 4 revelaram um panorama interessante sobre os hábitos de utilização da biblioteca por parte das estudantes. Foi possível observar que diferentes motivações as levaram a frequentar o espaço da biblioteca escolar. Apenas quatro alunas relataram visitar a biblioteca exclusivamente para ler romances, o que pode indicar um interesse específico por narrativas mais longas.

A presença de seis estudantes que afirmaram utilizar a biblioteca apenas para pegar livros aleatórios emprestados sugere uma demanda por acesso à literatura, sem necessariamente serem sugeridas por algum docente.

O fato de três alunas indicarem que frequentam a biblioteca para realizar outras atividades, conforme elas relataram no momento da aplicação do questionário, como responder algum exercício de disciplinas variadas, ressalta a diversidade de usos desse espaço, que não se limita à busca por livros, mas também inclui o ambiente propício para realizar tarefas escolares ou para o desenvolvimento de outros modos de estudo.

A informação de que quatro alunas não frequentam a biblioteca merece atenção, pois pode indicar barreiras ou desafios que afetam o engajamento das estudantes com a leitura ou com o espaço da biblioteca. O fato de nenhuma estudante ter indicado frequentar a biblioteca com o propósito de ler poemas pode sugerir que o gênero em tela não figura entre as preferências ou os interesses imediatos das alunas no contexto da biblioteca escolar.

Contudo, essa observação não deve ser interpretada de forma definitiva, mas como um ponto de partida para desenvolver estratégias que apresentem e fomentem

o poema, a fim de despertar o interesse das (os) estudantes. Na sequência apresentamos a Tabela 5, contendo as informações dos estudantes do sexo masculino.

Tabela 5 - Uso da biblioteca sexo masculino

Atividade	Quantitativo de alunos- sexo masculino
Ler romances	-
Ler poemas	1
Apenas pegar livros aleatórios	-
Realizar outras atividades	5
Não frequento	6

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Os resultados apresentados na Tabela 5 nos forneceram informações importantes sobre os padrões de utilização da biblioteca escolar. Observamos que um estudante do sexo masculino afirmou frequentar a biblioteca, com o propósito de leitura de poemas, o que é um dado relevante para nós.

Essa observação sugere a existência de, pelo menos, um aluno interessado na exploração desse gênero literário na biblioteca. No entanto, não há evidências de estudantes do sexo masculino que frequentem a biblioteca exclusivamente para selecionar livros de maneira indiscriminada.

A Tabela 5 pode ser interpretada como uma indicação de que a biblioteca escolar é vista pelos estudantes do sexo masculino, principalmente, como um ambiente para resolver atividades propostas pelos professores. Essa questão é polêmica, mas não é o foco deste estudo.

Além disso, observamos que cinco estudantes do sexo masculino afirmaram frequentar a biblioteca para realizar outras atividades. Sete alunos declararam não frequentar, o que levanta a possibilidade de que existem desafios ou obstáculos que possam influenciar negativamente o envolvimento com aquele espaço.

Os resultados indicaram que, embora a frequência do sexo masculino para a leitura de poemas seja limitada, a biblioteca é utilizada de maneiras diversas por esse grupo. Sabemos que o uso desse espaço de leitura pode ser incentivado por vários motivos, não apenas para a leitura, mas também para outras formas de aprendizado e interação pessoal.

Ao investigarmos a utilização da biblioteca no ambiente escolar e o gosto pela leitura do gênero poema, conseguimos aprimorar nossas estratégias pedagógicas, visando incorporar a poesia na sala de aula, de modo a criar um espaço para a sua exploração, vivência e, quiçá, apreciação de textos poéticos.

Embora as tabelas anteriores tenham constatado a baixa procura pelo gênero poema, esse dado não implica que as(os) estudantes considerem esses textos sem relevância para a sua formação, conforme apresentamos na Tabela 6. Essa afirmação baseia-se na seguinte pergunta: "Você considera o texto poético importante?".

Tabela 6 - Importância do texto poético

Sexo	Sim	Não
Feminino	15	2
Masculino	9	3

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Esses dados indicaram que, embora a maioria da sala de aula seja composta por estudantes do sexo feminino, o trabalho com a poesia de autoras negras brasileiras contemporâneas gerou boas expectativas para todos as (os) estudantes.

Observamos que a afinidade com o texto poético não está determinada pela questão de sexo, mas que o impacto da temática abordada em cada poema pode afetar de maneira distinta cada estudante, conforme seu sexo.

Portanto, compreendemos a necessidade de criar oportunidades para que todos os alunos compreendam a relevância desse trabalho na construção de uma sociedade antirracista e mais consciente, especialmente em um país que ainda enfrenta o racismo em todas as suas manifestações.

c) Cor

Os estudantes ainda foram indagados sobre sua cor por meio da seguinte pergunta: Você se considera preto, branco ou pardo? A Tabela 7 a seguir mostra um resultado de forma geral.

Tabela 7 - Cor

Preto	Branco	Pardo
4	4	21

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Com base na Tabela 7, observamos que a turma é composta predominantemente por estudantes autodeclarados pardos. De acordo com o Estatuto da Igualdade Racial (Brasil, 2010, p. 13), considera-se negra toda pessoa que se autodeclarar preta ou parda.

Em um trabalho que visa fomentar o letramento de reexistência e o letramento racial, o fato de a sala ser majoritariamente composta por estudantes negras(os) torna-se particularmente significativo, pois envolve a questão da representatividade e contribui para o processo de conscientização sobre a importância de fortalecer o combate às desigualdades, especialmente o preconceito relacionado à cor.

De acordo com Ribeiro (2019), essa situação é:

[...] fenômeno que ocorre pelo rebaixamento da autoestima que o racismo e a discriminação provocam no cotidiano escolar: pela negação aos negros das condições de sujeitos de conhecimentos, por meio da desvalorização, negação ou ocultamento das contribuições do continente africano e da diáspora africana ao patrimônio cultural da humanidade; pela imposição do embranquecimento cultural e pela produção do fracasso e evasão escolar (Ribeiro, 2019, p.62).

Nesse contexto, Ribeiro (2019) alerta para os modos de racismo nos espaços escolares e para os diferentes preconceitos sociais presentes nesses ambientes. Nenhum jovem negro se sente confortável ao ser associado a um processo histórico tão doloroso.

Assim, reforçamos nossas convicções sobre a necessidade de visibilizar essas vozes nos planejamentos docentes, a fim de propiciar espaços para a leitura e o debate dos textos poéticos como os que apresentamos.

2.2.2 Apresentação da professora regente

Embora não tenha sido uma participante direta, a professora regente desempenhou um papel fundamental na realização desta pesquisa. Foi por meio de seus relatos sobre a turma e o trabalho desenvolvido no ano anterior (2022), especialmente no contexto do Dia da Consciência Negra, que decidimos selecionar essa escola e essa turma para a execução da investigação. Após o aceite do convite informal, providenciamos a oficialização escrita por meio da assinatura do termo de

consentimento livre e esclarecido (TCLE), conforme Anexo 3, para darmos início às nossas atividades.

A docente foi cordialmente convidada a permanecer na sala de aula durante as atividades programadas, caso desejasse. Ela demonstrou interesse na abordagem das autoras negras brasileiras, especialmente no contexto da literatura poética. Mesmo dispondo de poucas horas semanais de aula, devido à mudança no currículo do ensino médio, a docente gentilmente cedeu seu tempo.

Atualmente, o professor de língua portuguesa conta com três aulas semanais no horário regular de cada turma do ensino médio, além de uma aula no contraturno, destinada a reforço. Para nossa pesquisa, foram cedidas duas aulas quinzenais, no turno matutino, para trabalharmos com os poemas de autoras negras brasileiras contemporâneas.

Conforme o questionário proposto por nós e respondido pela docente, Apêndice 2, ela possui graduação em Letras (Português/Inglês) pela Universidade do Tocantins (UNITINS) e atua como servidora efetiva na rede estadual do Tocantins há 23 anos, tanto no ensino fundamental (anos finais) quanto no ensino médio. Contudo, sua maior carga horária concentra-se no ensino médio, como professora de língua portuguesa.

Ela relatou sua experiência como docente da rede pública, destacando que, apesar de sua longa trajetória na educação, sente a ausência de formações continuadas voltadas para literatura e para leitura literária. Segundo ela, essa lacuna representa uma carência significativa, evidenciando a necessidade de investimento e de aprimoramento nesse aspecto específico da formação docente.

A docente também mencionou que os professores do ensino médio têm enfrentado grandes obstáculos no trabalho com a leitura literária e os debates em sala de aula. O texto poético, em particular, exige um esforço ainda maior desse profissional, pois, como ela mesma afirmou, “faltam formações continuadas que possam realmente contribuir para amenizar essa situação”. Ela observou que, embora alguns alunos leiam livros literários na biblioteca por iniciativa própria, quando se trata de textos poéticos, o interesse por parte dos estudantes da turma é, muitas vezes, muito baixo, ou até inexistente.

Em relação ao trabalho com autores negros, a professora afirmou que só os aborda, quando solicitada, em algum projeto específico, e que nunca observou seus alunos lendo trabalhos desses autores. Isso ratifica nossa perspectiva sobre a importância de projetos voltados para essa temática na escola em questão.

A docente relatou que trabalha com textos poéticos com frequência, mas, geralmente, são obras de autores considerados canônicos, que estão presentes no livro didático: Campos, Maria Tereza Arruda; Oda, L. K. S. Multiversos: língua portuguesa. Manual do professor. São Paulo: FTD, 2020, adotado pela UE. Segundo ela, em uma escala de 1 a 10, o interesse de seus alunos por esse gênero textual é 5. Ela ressalta que o professor é fundamental ao incentivar os alunos à exploração de diferentes textos.

No que diz respeito à leitura de textos de autoras negras brasileiras, é importante que a professora também esteja empenhada em conhecer essas autoras e seus textos, a fim de que seus alunos expressem motivação a conhecê-los também. A docente informou que conhece algumas autoras negras brasileiras contemporâneas, como Conceição Evaristo, Jarid Arraes, Geni Guimarães e Nina Rizzi.

Para a professora, a temática do enfrentamento ao racismo e ao preconceito contra as mulheres é de grande relevância e deve ser discutida no ambiente escolar. Ela acredita que a escola desempenha um papel crucial na formação escolar e social dos alunos, justificando sua ativa participação no desenvolvimento das atividades propostas.

2.3 Método e abordagem

Esta pesquisa metodologicamente é uma pesquisa-ação de caráter qualitativo-interpretativista. De acordo com os princípios delineados por Thiollent (2009):

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 2009, p. 16).

Desse modo, alinhadas às ideias do autor, inferimos que a ideia central é que a pesquisa-ação não apenas busca compreender a realidade, mas também visa transformá-la, por meio do engajamento ativo e da reflexão crítica de todos os envolvidos. Essa dinâmica colaborativa e participativa é essencial para gerar conhecimento relevante e eficaz, resultando em intervenções práticas que podem impactar positivamente em todos os âmbitos da sociedade.

Em relação ao caráter qualitativo, é importante ressaltar que, de acordo com, Minayo (2007):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (Minayo, 2007, p.21).

Dessa forma, as considerações da autora esclarecem que esse tipo de abordagem permite um olhar mais subjetivo e interpretativo, proporcionando reflexões valiosas sobre as complexidades da vida social e acerca dos processos que moldam as relações humanas.

Com relação à interpretação, Gomes (2007) ressalta que:

No que se refere à interpretação, observamos que com esse procedimento procuramos ir além do material. E, com base nas inferências, discutimos os resultados da pesquisa numa perspectiva mais ampla [...]. Assim, através desse procedimento, procuramos atribuir um grau de significação mais ampla aos conteúdos analisados (Gomes, 2007, p.90).

Portanto, a interpretação realizada nesta pesquisa busca transcender à mera descrição dos dados coletados, nos permitindo desvelar camadas de significados nas respostas das (os) estudantes que dialogam com os contextos de letramento racial e de reexistência, ampliando a compreensão sobre os impactos formativos dessa experiência literária na sala de aula.

Nesta pesquisa, utilizamos a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977), com adaptações realizadas a partir da perspectiva de Minayo (2007), que enfatiza a interpretação dos significados e os valores no contexto das Ciências Sociais.

Assim, a Análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin (1977) consiste em um:

[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 1979, p.42).

Nessa perspectiva, compreendemos que se trata de uma abordagem importante para compreender dinâmicas comunicativas complexas e produzir conhecimento sobre os fenômenos investigados.

Desse modo, focalizamos na análise de conteúdo temática, que segundo a autora é:

[...] transversal, isto é, recorta o conjunto das entrevistas através de uma grelha de categorias projetada sobre os conteúdos. Não se têm em conta a dinâmica e a organização, mas a frequência dos temas extraídos do conjunto dos discursos, considerados como dados segmentáveis e comparáveis (Bardin, 1977, p. 175).

Alinhado às considerações de Bardin (1977), Gomes (2007, p. 86) esclarece que a “análise de conteúdo temática, como o próprio nome indica, o conceito central é o tema. Esse comporta um feixe de relações e pode ser graficamente apresentado através de uma palavra, uma frase, um resumo”.

Sendo assim, todas essas peculiaridades nos possibilitaram sistematizar, analisar e interpretar os dados gerados durante os encontros da oficina de leitura de poemas na escola. Ao aplicarmos a análise de conteúdo temática, seguimos um processo sistemático de codificação e de categorização dos dados. De acordo com Bardin (1977) a análise é:

A fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas, tem por objectivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. Recorrendo ou não ao ordenador, trata-se de estabelecer um programa que, podendo ser flexível (quer dizer, que permita a introdução de novos procedimentos no decurso da análise), deve, no entanto, ser preciso (Bardin, 1977, p. 95).

Nesse sentido, inferimos que, segundo a autora, a “fase de organização propriamente dita” consiste em transformar as ideias iniciais em um plano de análise bem estruturado e funcional. Esse plano deve ser elaborado com precisão e detalhamento, mas também precisa manter uma certa flexibilidade para incorporar descobertas que possam surgir ao longo da análise. Essa abordagem é fundamental para assegurar um método rigoroso e sistemático no tratamento de dados qualitativos.

Os trabalhos baseados na Análise de Conteúdo de Bardin (1977) estruturam o processo analítico em três etapas principais:

1) A pré-análise tem três objetivos: escolher documentos, formular hipóteses e objetivos, e elaborar indicadores para interpretação. 2) A exploração do material envolve codificar os dados de forma sistemática de acordo com as regras estabelecidas na pré-análise. 3) O tratamento de resultados, inferência e interpretação analisam os resultados e podem levar a novas análises com novas dimensões (Bardin, 1977, p. 95-96).

Assim, organizamos nossa análise seguindo os mesmos passos, respeitando, no entanto, as peculiaridades da metodologia e dos instrumentos utilizados durante a coleta de dados.

Na pré-análise, realizamos uma leitura minuciosa de todo o material gerado durante as oficinas, ou seja, de todas as respostas das(os) estudantes aos questionários propostos, mantendo-as organizadas. Além disso, realizamos uma releitura dos poemas selecionados

Na etapa seguinte, “exploração do material”, analisamos a melhor forma de codificar os estudantes e como utilizaríamos suas respostas no corpo do nosso texto. A partir disso, empenhamo-nos em definir os temas emergentes para criarmos as categorias, sem perder de vista os objetivos desta pesquisa e direcionar a busca pelas interpretações desejadas.

Como estratégia de codificação, optamos por nomear as (os) estudantes ou os grupos formados por eles, com nomes de escritoras (es) negras (os) brasileiras (os)⁷, a saber: Maria Firmina dos Reis, Cruz e Sousa, Adão Ventura e Carolina Maria de Jesus, Mel Adún, Lima Barreto, Elisa Lucinda, Joel Rufino, Lélia González. Abdias Nascimento, Milton Santos e Ryane Leão. Para além de uma convenção metodológica, essa escolha trata-se de uma homenagem simbólica a autoras (es) que, por meio de seus textos, expressaram e expressam experiências, dores, resistências e saberes da população negra no Brasil.

Durante a construção das categorias e das subcategorias desta pesquisa, revisamos atentamente as respostas dos estudantes, buscando identificar os temas que mais se repetiam e que estavam mais presentes nas suas falas. A partir dessa análise, conseguimos definir as unidades de análise.

Com base nesses temas, agrupamos as respostas e os poemas correspondentes em três categorias principais, que passaram a refletir as questões

⁷ A escolha por nomes de autoras(es) negras(os), em vez de letras ou números, como é tradicionalmente utilizado para preservar o anonimato das(os) participantes, teve o intuito de valorizar as identidades e trajetórias historicamente invisibilizadas e silenciadas, e afirmar um compromisso com epistemologias negras e com a crítica ao apagamento de sujeitos.

mais significativas emergentes das discussões e das percepções das(os) estudantes. Porém, ressaltamos que os poemas não foram objeto de análise nesta pesquisa.

Após essa etapa, aprofundamos a análise no âmbito de cada categoria principal para identificar outros temas relevantes que se repetiam. Esse trabalho possibilitou a criação de subcategorias que refletissem com mais precisão os diferentes aspectos das respostas dos alunos. Assim, cada categoria principal foi subdividida em três subcategorias com temas específicos que detalharam os aspectos investigados por nós, a saber:

Categoria 1-Valorização da herança cultural negra como forma de combate ao racismo. Essa categoria foi criada a partir das respostas dos estudantes sobre os poemas "Genealogia", de Débora Garcia, anexo 4, "Vozes-mulheres", de Conceição Evaristo, Anexo 5, e "Pele que habito", de Lubi Prates, Anexo 6, aborda questões cruciais relacionadas à construção e ao reconhecimento da herança cultural negra, especialmente no contexto histórico e social brasileiro, marcado pela luta contra o racismo e a desigualdade racial. Suas subcategorias são: 1) Pertencimento e orgulho negro, 2) Raízes e memórias das gerações de mulheres negras 3) Racismo e discriminação em debate.

Categoria 2-Percepção dos mecanismos que excluem e marginalizam a população negra. Nesta categoria, destacamos como os poemas "Douglas, Amarildo e Cláudia", de Jenyffer Nascimento, Anexo 7, "Ensinos", de Esmeralda Ribeiro, Anexo 8 e "Água de Coco", de Jarid Arraes, Anexo 9, foram fundamentais para que os estudantes percebessem aspectos que vão além da crítica ao racismo e às estruturas de desigualdade. Esses poemas também abordam experiências que emergem da vivência de processos de marginalização. A partir dessas análises, foram estruturadas três subcategorias que sintetizam os principais eixos temáticos emergentes, a saber: 1) Violência sistêmica e negação de direitos 2) Invisibilização do corpo negro e seus impactos sociais, 3) Desumanização do negro.

Categoria 3-Poemas de autoras negras como vozes de resistência às desigualdades sociais. Essa categoria foi desenvolvida a partir das percepções dos estudantes sobre os poemas "Não vou mais lavar os pratos", de Cristiane Sobral, Anexo 10, "Pense grande", de Mel Duarte, Anexo 11, "Redemoinhos", de Elizandra Souza, Anexo 12 e "Caminhos", de Luz Ribeiro, Anexo 13. Ela está relacionada às discussões sobre a importância do conhecimento por meio da leitura, das lutas de afirmação, autonomia e reconhecimento das mulheres, especialmente das mulheres

negras, em um contexto de opressão histórica. As subcategorias são: 1) Leitura e reflexão crítica, 2) Protagonismo e empoderamento social, 3) A resistência e a voz negra feminina. Conforme o Quadro 1.

Quadro 1 - Categorias, subcategorias de análise e poemas relacionados

Categoria	Subcategorias	Poemas relacionados
1- Valorização herança cultural negra como forma de combate ao racismo.	1) Pertencimento e orgulho negro. 2) Raízes e memórias das gerações de mulheres negras. 3) Racismo e discriminação em debate.	Genealogia - Débora Garcia Vozes-Mulheres - Conceição Evaristo Pele que habito-Lubi Prates
2- Percepção dos mecanismos que excluem e marginalizam a população negra.	1) Violência sistêmica e negação de direitos. 2) Invisibilização do corpo negro e seus impactos sociais. 3) Desumanização do negro.	Douglas, Amarildo e Cláudia-Jenyffer Nascimento Ensinaamentos - Esmeralda Ribeiro Pele que habito-Lubi Prates
3- Poemas de autoras negras como vozes de resistência às desigualdades sociais.	1) Leitura e reflexão crítica como caminhos para lutar contra a desigualdade. 2) Protagonismo e empoderamento social. 3) A Resistência e a voz negra feminino.	Não vou mais lavar os pratos - Cristiane Sobral Pense Grande-Mel Duarte Caminhos-Luz Ribeiro Redemoinhos-Elizandra Souza

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Acreditamos que esse processo cuidadoso garantiu uma organização coerente e fundamentada, respeitando a frequência temática observada nas unidades de análise.

Por fim, na etapa de “tratamento dos resultados”, dedicamo-nos a interpretar os dados organizados, sempre em diálogo com o desenho da pesquisa. Essa análise nos permitiu compreender de que maneira os temas levantados durante as discussões e as atividades escritas (questionários) influenciaram a percepção dos estudantes sobre os poemas das autoras escolhidas, refletindo diretamente no seu

desenvolvimento como leitores literários críticos e, conseqüentemente, no aprimoramento do letramento racial e de reexistência.

2.4 Os instrumentos utilizados para a geração de dados e sua triangulação

Nesta seção, apresentamos os instrumentos de geração de dados, os quais variam de acordo com a estratégia utilizada em cada encontro. Para garantir maior consistência e profundidade à análise, adotamos a triangulação como estratégia de integração dos dados coletados por mais de um instrumento. Esse procedimento consistiu em confrontar e articular as informações obtidas por meio das respostas orais e escritas dos participantes, as observações registradas no diário de campo e as respostas registradas por meio dos questionários abertos.

Segundo Minayo e Minayo-Goméz (2003, p.136), “nenhum método pode se arrogar a pretensão de responder sozinho às questões que a realidade social coloca”. Desse modo, acreditamos que a estratégia da triangulação pode:

[...] iluminar a realidade a partir de vários ângulos, o que permite confluências, discordâncias, perguntas, dúvidas, falseamentos, numa discussão interativa e intersubjetiva na construção e análise dos dados (Minayo; Minayo-Goméz, 2003, p. 136).

Sendo assim, a seleção criteriosa dos instrumentos nos possibilitou resultados relevantes para efetuarmos uma análise, que, para nós, foi mais precisa e confiável, além de nos proporcionar vantagens singulares e complementares, como observar as emoções e comportamentos suscitados ao elaborar cada resposta.

O único instrumento que prevaleceu em todos os encontros foram as respostas orais que, conforme ocorriam, eram minuciosamente anotados no diário de campo. Lakatos e Marconi (2003, p.195) afirmam que “[...] o uso de instrumentos [...] possibilita a realização de observações mais refinadas do que aquelas proporcionadas apenas pelos sentidos”.

Além dos instrumentos elaborados para a geração dos dados, os encontros foram registrados por meio de fotografias durante a realização das atividades. Embora sua análise não seja objeto central da investigação, a presença fotográfica é um suporte complementar que enriquece a contextualização, colaborando com os demais instrumentos, proporcionando um aprofundamento na análise final dos dados coletados.

Segundo Minayo (2007):

Uma pesquisa não pode se restringir à utilização de instrumentos apurados de coleta de informações. Para além das informações acumuladas, o processo de trabalho de campo nos leva, frequentemente, à reformulação de hipóteses ou, mesmo, do caminho da pesquisa. Enquanto construímos dados colhidos e os articulamos a nossos pressupostos exercitamos nossa capacidade de análise que nos acompanha em todas as fases (Minayo, 2007, p.75).

Desse modo, por meio desses instrumentos, buscamos captar aspectos qualitativos do processo, permitindo uma análise, com o máximo de qualidade possível, da influência das atividades das oficinas na percepção e no desenvolvimento dos participantes, visando atender os objetivos da nossa pesquisa e, possivelmente, contribuir com os futuros projetos da escola campo.

2.4.1 Questionários abertos sobre os poemas lidos e debatidos

Os questionários abertos sobre poemas lidos e debatidos foram elaborados com o intuito de verificarmos as impressões de leitura das (os) estudantes em relação a cada poema, além de estimulá-los ao debate acerca dos temas abordados em cada texto. A Figura 6 mostra um dos momentos que os estudantes estavam respondendo a um desses questionários propostos.

Figura 6 - Alunos respondendo ao questionário sobre poemas



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

Os estudantes receberam tanto os poemas quanto os questionários impressos. Embora cada um tenha recebido uma atividade individual, algumas foram respondidas em grupo. De acordo com Prodanov e Freitas (2013):

O questionário é um instrumento compreendido por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante (respondente). Tem como objetivo trazer ao investigador respostas para o estudo de maneira simples e direta (Prodanov; Freitas, 2013, p. 106).

Sendo assim, elaboramos 10 questionários abertos escritos, ou seja, um questionário para cada poema. Nossos questionários apresentavam quantidade de questões que variavam entre 1 a 5 questões, no entanto, optamos por utilizá-los parcialmente, priorizando as questões que geraram respostas mais alinhadas aos objetivos de nossa pesquisa. Desse modo, buscamos garantir maior coerência e alinhamento entre os dados analisados aos propósitos desta investigação.

Os questionários escritos com perguntas abertas foi uma estratégia significativa, pois permitiu que as (os) estudantes expressassem suas percepções por escrito após cada diálogo ou discussão sobre os poemas. “Perguntas abertas: são livres (“Qual é a sua opinião?”), permitem que o informante responda livremente” (Prodanov; Freitas, 2013, p.109), sobre as questões que lhes são apresentadas, no nosso caso, a respeito dos poemas lidos e debatidos.

Desse modo, esse processo não apenas os incentivou a revisitar e aprofundar os debates, mas também favoreceu a assimilação dos conteúdos e o desenvolvimento do pensamento crítico. Além disso, as respostas coletadas desempenharam um papel essencial na avaliação do nível de letramento racial dos estudantes. Também nos possibilitaram compreender o conhecimento prévio que possuíam sobre as autoras negras na literatura brasileira e acompanhar como suas percepções foram se transformando ao longo das oficinas.

2.4.2 Anotações das falas das (os) estudantes no diário de campo

O diário de campo nos permitiu registrar informações relevantes no momento da realização de cada atividade no contexto da sala de aula, mais especificamente, nos possibilitou o registro das respostas orais das(os) estudantes. Isso contribuiu para

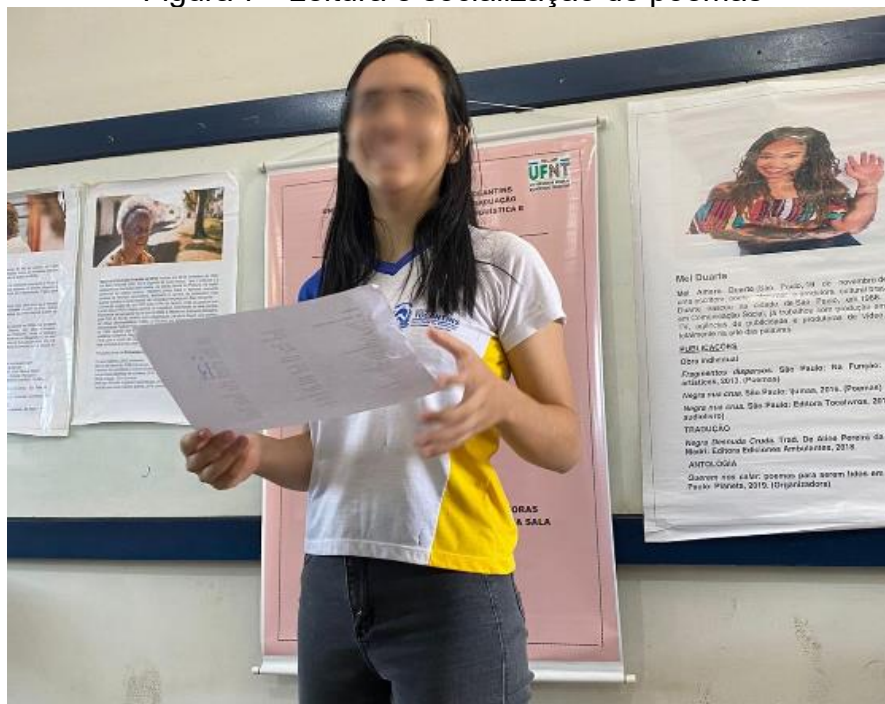
enriquecer nosso *corpus* com respostas espontâneas, que nos auxiliaram a compreender as circunstâncias da investigação.

As falas (respostas) registradas no diário de campo e utilizadas para nossa análise e interpretação foram selecionadas de acordo com os objetivos da nossa pesquisa. Sendo assim, também foram codificadas conforme já explicitamos. As Figuras 7 e 8, a seguir, mostram alguns momentos de leitura dos poemas e socialização entre os estudantes da sala de aula.

Essas imagens evidenciam a importância da criação de oportunidades para que eles possam compartilhar, não só a leitura dos poemas propostos, mas também desenvolver sua autonomia, no sentido de expor sua opinião a respeito do que foi lido.

Todos estavam livres para contribuir ou complementar o que estava sendo discutido. Desse modo, após cada leitura, os estudantes eram incentivados a contribuir com alguma observação a respeito do poema lido. Abaixo seguem as Figuras 7 e 8:

Figura 7 - Leitura e socialização de poemas



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

Figura 8 - Leitura e socialização de poemas



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

As atividades realizadas, conforme mostram as Figuras 7 e 8, possibilitaram-nos ouvir a voz dos estudantes de maneira mais espontânea, e isso foi relevante para identificarmos suas dificuldades e seus desafios, apontando-nos informações primordiais, como, por exemplo, insegurança para falar sobre alguns temas, como racismo. E, ainda, trouxe à tona questões que são pertinentes para a reflexão sobre a produção literária de mulheres negras contemporâneas na unidade de ensino, como, por exemplo, a ancestralidade, a representatividade, o racismo estrutural, o sexismo e a violência. A Figura 9 que se segue mostra os alunos debatendo o poema em grupos e respondendo a um questionário proposto.

Figura 9 - Alunos debatendo o poema lido



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

A organização dos estudantes em grupo foi importante para que eles tivessem mais apoio um do outro no momento de refletir e de responder às questões. O diálogo mais íntimo e espontâneo permitiu que respostas que estavam silenciadas por diversas razões no interior de cada estudante fossem registradas sem medo de julgamentos ou outro tipo de entrave. Segundo Minayo (2007), o diário de campo:

[...] nada mais é que um caderninho, uma caderneta, ou um arquivo eletrônico no qual escrevemos todas as informações que não fazem parte do material formal de entrevistas em suas várias modalidades. Respondendo a uma pergunta frequente, as informações escritas no diário de campo devem ser utilizadas pelo pesquisador quando vai fazer análise qualitativa (Minayo, p.71).

A autora destaca a importância do diário de campo como uma ferramenta fundamental na pesquisa qualitativa. Embora muitas vezes subestimado, o diário de campo não é apenas um repositório de anotações, mas sim um espaço para registrar percepções, sentimentos, reflexões e observações informais que ocorrem durante o processo de coleta ou geração de dados. Portanto, as informações que anotamos complementaram significativamente nosso conjunto de dados obtidos.

O uso do diário de campo contribuiu para enriquecer a interpretação dos nossos dados. Assim, compreendemos que, para além do que já expusemos, ele é mais que

um acessório metodológico, é um recurso essencial para ampliar a sensibilidade analítica e viabilizar a voz das peculiaridades da experiência investigativa.

2.5 Descrição da oficina aplicada em sala de aula: Entre versos e vozes: poesia de autoras negras brasileiras contemporâneas na sala de aula

A oficina “Entre versos e vozes: poesia de autoras negras brasileiras contemporâneas na sala de aula” surge em resposta a uma necessidade detectada por nós no contexto educacional da UE em foco. Ao planejarmos uma oficina que se direciona às autoras negras brasileiras contemporâneas, intentamos conseguir ampliar o repertório literário dos estudantes, e, ainda, buscar estimular pautas de reflexões na escola sobre temas como identidade, diversidade e enfrentamento do preconceito racial.

Mesmo diante de transformações no que tange à situação da mulher na sociedade, ainda percebemos que há uma dificuldade de se encontrar referências de autoras que ocupam os espaços escolares. Segundo Testa e Araujo (2019):

Historicamente a mulher ainda luta para ocupar espaços dentro da sociedade brasileira. Apesar das inúmeras conquistas, ainda estamos longe de uma situação igualitária, pois, há muito o que evoluir ainda, principalmente quando envolve mercado de trabalho, e outras situações na sociedade (Testa; Araujo, 2019, p. 89).

Desse modo, podemos constatar que as ausências ainda persistem, exigindo um compromisso contínuo da (o) docente, que também esteja comprometida (o) com a promoção da igualdade de gênero. Além disso, buscamos uma desconstrução de estereótipos na literatura, que rompa mais com o cânone estabelecido pela crítica literária. Sendo assim, há necessidade de se estabelecer e fortalecer espaços de diálogo e de reflexão na escola, em busca de uma sociedade mais inclusiva e menos racista.

Esta oficina foi realizada em um período de 10 meses, com início em fevereiro de 2023 e conclusão em novembro do mesmo ano letivo. Foi realizado um processo de seleção de 10 autoras negras brasileiras contemporâneas, sendo elas: Conceição Evaristo, Mel Duarte, Cristiane Sobral, Lubi Prates, Jenyffer Nascimento, Jarid Arraes, Elizandra Souza, Débora Garcia, Luz Ribeiro e Esmeralda Ribeiro. Essas autoras foram selecionadas de acordo com as temáticas abordadas em seus poemas, levando

em consideração a possibilidade de acesso a seus textos que estavam disponibilizados na internet (em sites e portais de acesso livre), e a aquisição de livros, por nós. Os textos foram ofertados aos jovens estudantes de forma impressa e individual, porém, as atividades foram realizadas pelos alunos, tanto individualmente quanto em grupos. Antes da reprodução de cada poema, foi feita uma curadoria para observar a compatibilidade dos textos com os objetivos propostos para nossa pesquisa.

As Figuras 10 e 11, a seguir, mostram o engajamento e contribuição para a obtenção de dados significativos que trouxeram informações valiosas.

Figura 10 - Alunos respondendo ao questionário sobre o poema lido



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

Figura 11 - Alunos lendo poemas para os colegas



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

Essas imagens revelaram momentos de grande empolgação dos estudantes, especialmente do sexo masculino, tanto na socialização dos poemas lidos quanto na demonstração de respeito e de receptividade em todas as etapas da nossa pesquisa. Esse fato foi fulcral para que obtivéssemos materiais (repostas aos questionários) organizados com muito cuidado para utilizarmos em nossa tese.

Além disso, optamos pela utilização de impressões com poemas de cada autora e realização de atividades de leitura e de interpretação oral e escritas para provocar o debate de cada texto. Os encontros com os alunos foram realizados na própria sala de aula. Por motivos de falta de espaço, conforme relatamos anteriormente na seção “Escola-campo”, não foi possível promover encontros em outros ambientes da escola. Exceto uma apresentação na quadra da escola solicitada pela professora regente em ocasião das comemorações ao Dia da Consciência Negra.

2.5.1 O poema no contexto da pesquisa

O poema é um texto que se distingue pela sua estrutura versificada e pelo uso intenso de linguagem figurativa e simbólica. Desde tempos antigos, o poema tem sido uma poderosa ferramenta para explorar emoções, transmitir mensagens profundas e

capturar a essência da experiência humana. Conforme Lajolo (2001), “os poemas representam uma maneira original de ver o mundo, de dizer as coisas”.

Alinhada a esse pensamento, Minayo (2007, p.10) destaca que “a poesia e a arte continuam a desvendar lógicas profundas e insuspeitadas do inconsciente coletivo, do cotidiano e do destino humano”. Desse modo, a escolha do poema como gênero textual para esta investigação se fundamenta em sua capacidade singular de expressar vivências, resistências e identidades de forma poética e política.

A poesia, especialmente a produzida por autoras negras, transcende a simples estética literária ao se configurar como uma ferramenta de empoderamento e de conscientização. Nesse sentido, é imprescindível destacar as palavras de Augel (2007), que questiona “quem são essas mulheres negras que decidiram quebrar o secular silêncio em que estavam envolvidas e usar do papel e da palavra para a sua autorrevelação?”.

A autora se refere às mulheres negras que utilizam a escrita como forma de romper com um silêncio secular na literatura brasileira. Sua questão inicial nos coloca diante de um debate ainda mais complexo e robusto, pois, de acordo com a autora:

Se a literatura afro-brasileira ainda continua a ser pouco ou quase nada conhecida ou reconhecida, sobretudo dentro do Brasil mesmo, a literatura das mulheres negras até hoje, com pouquíssimas exceções, tem sido relegada à completa desconsideração. E não são tão raras as afro-brasileiras que escrevem, que procuram explicitar pela palavra o seu “estar-no-mundo” o seu “ser-negra-no mundo” (Augel, 2007, p. 2).

O questionamento de Augel (2017) reflete tanto no passado quanto no presente, pois sabemos que, por meio de muita luta e resistência, muitas mulheres negras estão escrevendo e publicando, porém, essas publicações ainda encontram entraves nos mercados, e não diferentemente, no espaço escolar.

A poesia de autoras negras brasileiras contemporâneas frequentemente aborda temas como ancestralidade, memória, resistência e pertencimento, proporcionando um diálogo profundo com as vivências cotidianas dos alunos. Além disso, sua linguagem, muitas vezes acessível e emotiva, facilita a conexão emocional e intelectual dos estudantes com os conteúdos abordados, incentivando a reflexão crítica e a construção de identidades mais inclusivas e conscientes.

Portanto, buscar revitalizar o apreço pela leitura de poemas em sala de aula (e fora dela) também foi nosso foco no decorrer da investigação. Ao escolher o poema

como gênero textual para este estudo, esperamos não apenas comunicar informações de maneira lúdica e dinâmica, mas também suscitar respostas emocionais e intelectuais profundas nos leitores.

Acreditamos que a escolha cuidadosa dos poemas também convida os leitores a uma jornada estética e reflexiva que transcende os limites do discurso acadêmico e lhes garante a representatividade de vozes e produções literárias.

Para a realização da leitura e da discussão dos textos poéticos, utilizamos diferentes estratégias organizadas conforme o Quadro 2 a seguir.

Quadro 2 - Informações pertinentes à oficina "Entre versos e vozes: poesia de autoras negras brasileiras contemporâneas na sala de aula"

AUTORA SELECIONADA	POEMA SELECIONADO	ESTRATÉGIAS UTILIZADAS
Conceição Evaristo 30/03/2023	-Vozes-mulheres	-Apresentação do resumo do percurso da autora. -Distribuição de cópias dos textos aos estudantes. -Leitura individual; -Em seguida leitura realizada individualmente. -Comentários dos alunos sobre os poemas lidos. -Atividade escrita acerca das impressões sobre os poemas. Espaço para os comentários espontâneos dos alunos.
Mel Duarte 13/04/2023	-Pense grande	-Apresentação do resumo do percurso da autora. -Utilização de cartaz com foto da autora. -Distribuição de cópias dos textos aos alunos. -Utilização de recurso audiovisual (vídeo da autora performando o poema). -Leitura do poema em forma de jogral com a participação de um grupo de alunos. - Organização de um círculo em sala para socialização do poema.
Cristiane Sobral 27/04/2023	-Não vou mais lavar os pratos	-Apresentação do resumo do percurso da autora. -Exposição de cartaz com foto da autora. -Distribuição de cópias do texto aos alunos. -Leitura e exposição do poema. -Leitura realizada pelos alunos e respostas ao questionário aplicado individualmente. -Atividade escrita (perguntas direcionadas acerca dos poemas lidos). -Apresentação oral da atividade escrita feita pelos estudantes

Lubi Prates 10/05/2023	-Pele que habito.	-Apresentação do resumo do percurso da autora. -Utilização de cartaz com foto. -Distribuição de cópias dos textos aos alunos. -Atividade em grupo. -Divisão da sala em 4 grupos. - Cada grupo representa um poema. -Cada grupo lê um poema e repassa ao outro. -Leitura de um poema por um participante de cada grupo. -Discussão guiada por questões formuladas pela pesquisadora. -Exposição das respostas (de forma oral) dos alunos sobre cada poema lido.
Jenyffer Nascimento 25/05/2023	-Douglas, Amarildo e Cláudia	-Apresentação do resumo do percurso de cada autora. -Utilização de cartaz com foto. -Distribuição de cópias dos textos aos alunos. -Leitura e comentário dos poemas. -Atividade em trios. -Roda de discussão guiada por questões formuladas pela pesquisadora sobre os poemas com os alunos.
Jarid Arraes 14/06/2023	-Água de coco	-Apresentação do resumo do percurso de cada autora. -Utilização de cartaz com foto. -Distribuição de cópias dos textos aos alunos. -Questionário aberto sobre os poemas. -Atividade em grupo
Elizandra Souza 08/08/2023	-Redemoinho	-Apresentação do resumo do percurso da autora. -Utilização de cartaz com foto. -Distribuição de cópias dos textos aos alunos. -Leitura em voz alta realizada por dois alunos; -Questionário aberto sobre os poemas. -Atividade em grupos.
Débora Garcia 17/08/2023	-Genealogia	-Apresentação do resumo do percurso da autora. -Utilização de cartaz com foto. -Distribuição de cópias dos textos aos alunos. -Leitura compartilhada e comentário sobre o poema. -Divisão da sala em quatro grupos de até seis estudantes para leitura e comentários sobre o poema lido. -Discussão guiada por questões formuladas pela pesquisadora. -Cada grupo apresentará suas respostas aos demais da sala.
Luz Ribeiro 01/09/2023	-Caminhos	-Apresentação do resumo do percurso da autora. -Utilização de cartaz com foto. -Distribuição de cópias dos textos aos alunos. -Atividade escrita realizada em grupos. -Socialização das respostas.
Esmeralda Ribeiro 19/10/2023	-Ensinaamentos	-Apresentação do resumo do percurso da autora. -Utilização de cartaz com foto. -Distribuição de cópias dos textos aos alunos.

		-Questionário aberto sobre o poema lido. -Atividade realizada em trios.
Todas as autoras 24/11/2023	-Apresentação das autoras aos demais alunos da escola Dia da Consciência Negra	-Apresentação das autoras aos demais estudantes da instituição escolar na quadra da escola. -Leitura de um poema produzido coletivamente pelos estudantes em homenagem a todas as autoras lidas durante as oficinas. -Atividade solicitada pela professora em ocasião do Dia da Consciência Negra.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Todas estas metodologias e ações contribuíram para identificarmos quais seriam os aspectos mais relevantes para nossa pesquisa.

Por meio dessas atividades realizadas, geramos os dados que nos permitiram avaliar o impacto dos poemas dessas autoras para a formação e o desenvolvimento dos estudantes envolvidos nesta pesquisa.

Após a realização dos encontros (da oficina), a professora regente pediu autorização para as estudantes apresentarem as autoras ao restante da escola. Por meio da Figura 12, mostramos estudantes segurando os cartazes com as fotos e escritos das escritoras enfocadas na pesquisa:

Figura 12 - Apresentação das autoras negras aos demais alunos do colégio



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

O envolvimento das estudantes nos indicou que o interesse e a receptividade em relação aos textos das autoras negras contemporâneas transcenderam as barreiras da sala de aula, refletindo a necessidade e o desejo de expandir o alcance dessas discussões no âmbito da escola. Esse fato teve um impacto positivo sobre nosso desejo de contribuir com os projetos da escola-campo, conforme já mencionamos.

3 PERSPECTIVAS DA POESIA NEGRO-BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA: CONTEXTUALIZAÇÃO, PECULIARIDADES E IMPACTO EDUCACIONAL

Neste capítulo, apresentamos perspectivas da poesia negro-brasileira contemporânea, com o objetivo de contextualizá-la e compreender melhor suas peculiaridades e características. Além disso, discutimos sua importância, principalmente em relação à formação de leitores literários críticos no ensino médio.

Abordamos inicialmente a literatura negro-brasileira, destacando sua relevância na promoção da visibilidade e do reconhecimento da produção literária de mulheres negras. Também discutimos o uso das expressões "literatura afro-brasileira" e "literatura negro-brasileira", justificando nossa opção por utilizar uma delas, mas sem desconsiderar a outra. Destacamos, ainda, as publicações da série Cadernos Negros, considerando as coletâneas de poesias publicadas por essa série a partir da década de 1970, a fim de orientar a análise reflexiva sobre as contribuições das poetisas negras brasileiras contemporâneas no contexto da sala de aula.

Para Cuti (2010), a literatura representa um fio de resistência à mordida imposta às questões raciais no Brasil, e “os recursos da linguagem literária [...] na poesia [...] são eficazes para desvendar as contradições de um *modus operandi* do racismo” (Cuti, 2010, p. 109). Sendo assim, faz-se necessário um engajamento para viabilizar e garantir espaço e voz às manifestações literárias e culturais, que, ao longo da história, têm sido alvo de tentativas de silenciamento e de apagamento.

Os conceitos de silenciamento e apagamento, tal como empregados nesta pesquisa, foram definidos a partir das leituras e interpretações das obras de Dalcastagnè (2012) e Cuti (2010). Em Dalcastagnè (2012), o silenciamento é compreendido como um mecanismo estrutural presente no campo literário e editorial brasileiro, que marginaliza determinadas vozes, especialmente aquelas oriundas de grupos historicamente subalternizados, por meio da invisibilização de suas narrativas, experiências e subjetividades. Já o termo apagamento, com base em Cuti (2010), refere-se a uma ação mais radical, que não apenas silencia, mas também nega ou elimina a presença de sujeitos negros e suas contribuições no espaço literário, promovendo uma espécie de esvaziamento da memória cultural.

Cuti (2010) também fala dessa literatura, muitas vezes marginalizada por razões de preconceito e de discriminação, que ela surge como uma forma marcante de resistência cultural e social como uma negro-brasileira. De acordo com o autor, ela

busca romper com esses entraves, utilizando seus próprios recursos e sugerindo a necessidade de uma mudança nos paradigmas estético-ideológicos.

Por isso, acreditamos que, se não houver mudanças nos olhares voltados à diversidade do estético, cultural e ideológico, não haverá avanços significativos na história nem na literatura. É ainda o autor supracitado quem destaca que:

Se as conquistas da população negro-brasileira são minimizadas é porque o propósito de um Brasil exclusivamente branco continua nas mentes que comandam a nação nas diversas instâncias do poder. Os maiores problemas que o país enfrenta hoje foram plantados ontem e seus cultivadores deixaram uma legião de descendentes e seguidores (Cuti, 2010, p.12).

Nesse sentido, compreendemos que a persistência dos desafios enfrentados pela população negra no Brasil e a prevalência de uma mentalidade que valoriza apenas um saber dominado pela branquitude⁸, em muitos casos, afeta grande parte de tudo que é produzido por essa população, corroborando para descredibilizar e para menosprezar sua vasta cultura.

Diante disso, a literatura negro-brasileira carrega uma carga ainda maior ao representar esse espaço de luta e de resistência de homens e de mulheres pela valorização de uma cultura e literatura que trata das vivências específicas do contexto nacional. Mais adiante trataremos desse assunto com maior profundidade.

A implementação da Lei 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/08 (Brasil, 2017), que trata da obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas, representa um avanço na busca histórica pela garantia da presença de autoras(es) negras(os) no âmbito do espaço escolar. Esse espaço representa um recorte da sociedade e muitas vezes reforça a supervalorização por meio de discursos que concebem o branco como detentor do verdadeiro e legítimo saber.

As leis supracitadas também são importantes para mobilizar o contexto escolar, com o intuito de promover um ensino que viabilize discussões e/ou debates que, de acordo com Brasil (2017), contribuam para a “[...] quebra de estereótipos que geram os diversos preconceitos e que esteja comprometido com uma educação étnico-racial pautada na equidade de direitos e valorização do outro”. Para Gomes (2008):

⁸ Bento (2002) caracteriza a branquitude como um lugar de privilégio racial, econômico e político, no qual a racialidade, não nomeada como tal, carregada de valores, de experiências, de identificações afetivas, acaba por definir a sociedade. Branquitude como preservação de hierarquias raciais, como pacto entre iguais, encontra um território particularmente fecundo nas Organizações, as quais são essencialmente reprodutoras e conservadoras (Bento, 2002, p.7).

A implementação da Lei 10.639/03 e suas respectivas diretrizes curriculares nacionais vem se somar às demandas do Movimento Negro, de intelectuais e de outros movimentos sociais, que se mantêm atentos à luta pela superação do racismo na sociedade, de modo geral, e na educação escolar em específico (Gomes, 2008, p. 96).

Assim, alinhados às afirmações da autora e focalizando a literatura negro-brasileira, é importante ratificar a importância dessas leis e como elas beneficiam a sociedade e os estudantes de modo geral. No ambiente escolar, o acesso a textos que representam vivências que motivaram grandes movimentos no país⁹, além de despertar os seus leitores para uma realidade atual, podem estimular a conscientização no combate ao racismo de todas as formas para que possamos avançar em muitas pautas sociais, contribuindo para garantir a formação de uma sociedade que valorize a dignidade humana. De acordo com Gomes (2011):

A educação continua sendo um dos campos principais de luta dos movimentos sociais no Brasil. A articulação entre a educação escolar e os processos educativos que se dão fora da escola, nos movimentos sociais, nos processos políticos e nos grupos culturais se configura, atualmente, mais do que antes, como bandeira de luta dos setores considerados progressistas. Além disso, quanto mais aumenta a consciência da população pelos seus direitos, mais a educação é tomada na sua especificidade conquanto direito social (Gomes, 2011, p.134).

Desse modo, a presença de poesias e de narrativas que refletem a realidade e a história de resistência da população negra no ambiente escolar, para além de contribuir na formação acadêmica, pode significar uma abertura ao contato e, conseqüentemente, ao conhecimento da existência de manifestações ou de grupos na sociedade que estão em constante movimento em busca pela valorização da história e da cultura de uma população que foi historicamente subjugada.

A seguir, abordamos a literatura negro-brasileira contemporânea, delimitando o texto poético, com suas perspectivas teóricas e suas ressonâncias. Apresentamos algumas vozes contemporâneas de autoras de destaque nacional, que resistem e

⁹ O movimento negro brasileiro tem se destacado na história do nosso país como o sujeito político cujas reivindicações conseguiram, a partir do ano 2000, influenciar o governo brasileiro e os seus principais órgãos de pesquisa, tais como o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Esse reconhecimento político tem possibilitado, nos últimos anos, uma mudança no âmbito de vários setores do governo e, sobretudo, nas universidades públicas, como, por exemplo, o processo de implementação de políticas e de práticas de ações afirmativas voltadas para a população negra (Gomes, 2011, p.133-134).

reexistem, principalmente por meio de uma poesia insurgente e que transcende os limites estéticos.

3.1 A literatura negro-brasileira contemporânea: identidade e resistência

O processo de redefinição da literatura nacional, marcado por uma constante busca pela superação das convenções coloniais e pela abordagem de temáticas intrincadas, representa a procura pela construção de uma identidade literária genuinamente brasileira, moldada por suas próprias experiências históricas e sociais¹⁰

De acordo com Cuti (2010), desde o século XIX, a literatura brasileira já estava profundamente entrelaçada com questões de identidade, encontro cultural e poder, com uma crescente atenção para as questões raciais. Porém, a forma como os autores tratavam tais questões ainda estava sob os domínios da visão dos colonizadores. Segundo o autor:

A maneira como os escritores tratarão os temas relativos às vivências dos africanos e a descendência no Brasil vai balizar-se pelas ideias vindas da Europa, abordando o encontro entre os povos, sobretudo no que diz respeito à dominação dos europeus desde o início da colonização. A essas ideias somar-se-á a necessidade de se fazer projeções para o futuro do Brasil, um esforço para explicar-se ao mundo como povo. Os literatos estavam, assim, respaldados por uma crítica literária local, tentando cobrir o próprio país como tema de suas obras. O debate sobre as questões de raça permeará a produção escrita, principalmente a partir da segunda metade do século XIX (Cuti, 2010, p.17).

Desse modo, compreendemos que a necessidade de projetar o futuro revela uma consciência entre os escritores de seu papel na representação e na elucidação da identidade nacional ao mundo. Embora as raízes da literatura negro-brasileira remontem aos tempos da escravização, o reconhecimento formal e a consolidação como um movimento literário específico ocorreram principalmente nos séculos XIX e XX, com escritores contribuindo para a construção de uma tradição literária que aborda as complexidades da experiência negra no Brasil. Segundo Cuti (2010):

Quanto à produção literária do segmento negro da população, os estudiosos, desde o começo do século XX, tentam aplicar nomes ao recorte feito. Tendo em vista tanto a temática quanto a nomenclatura não serem reservas só de escritores negros, desde Castro Alves, a questão da subjetividade branca tem

¹⁰ Ver mais em: CANDIDO, A. **Formação da literatura brasileira**: momentos decisivos. São Paulo: Todavia, 2023.

dado o tom hegemônico acerca da interpretação e da nomenclatura das obras (Cutti, 2010, p. 34).

Assim, com o advento de movimentos culturais e sociais mais amplos, especialmente durante as décadas de 1960 e 1970, notamos que as fissuras nesse sistema começaram a se acentuar. Escritores e intelectuais, inspirados por movimentos como a Negritude¹¹ e o Feminismo¹², desafiaram ativamente essas hierarquias literárias, buscando uma representação mais autêntica e inclusiva da sociedade brasileira.

A emergência da literatura negro-brasileira e de outras vertentes que contestavam o panorama colonialista atual marcou uma transformação significativa no cenário literário. Nesse sentido, Pereira (2022) ressalta que:

À recusa em abordar as textualidades orais de extração africana, por parte dos representantes da literatura canônica, somou-se a outra, movida pelos mesmos agentes, pouco interessados em dar voz e vez que fizeram da literatura um meio para apontar o estado de apartheid vivido pelas populações negras no Brasil. Contudo, a inclusão de temas como a discriminação racial e a falta de oportunidades impostas aos negros e negras do país rompeu [...] o cenário de aparente equilíbrio étnico e social moldado pelos discursos oficiais. Luiz Gama, ao lado de Cruz e Souza (1861-1898), Lima Barreto (1881-1922) e Maria Firmina dos Reis (1825- 1917), dentre outros, pertencem a uma rede de escritores reconhecidos como vozes precursoras de um discurso literário no qual as demandas de um “sujeito negro” estão impressas de maneira mais evidente (Pereira, 2022, p. 7).

Portanto, no contexto apontado por Pereira (2022), observamos que literatura negro-brasileira como expressão, artística e cultural, também emerge como um poderoso testemunho das experiências, das identidades e das resistências de interesse da população negra no Brasil, pois busca refletir a complexidade da vivência negra, abordando questões como identidade, racismo, resistência e diversidade cultural. No âmbito desse contexto citado pelo autor, muitos autores têm contribuído para enriquecer essa tradição, oferecendo perspectivas únicas e críticas à sociedade brasileira.

¹¹ [...] o negro se dá conta de que a sua salvação não está na busca da assimilação do branco, mas sim na retomada de si, isto é, na sua afirmação cultural, moral, física e intelectual, na crença de que ele é sujeito de uma história e de uma civilização que lhe foram negadas e que precisava recuperar. A essa retomada, a essa afirmação dos valores da civilização do mundo negro deu-se o nome de "negritude". (Munanga, 1990, p. 111).

¹² O conceito de feminismo aqui utilizado parte do princípio de que o feminismo é a ação política das mulheres. Engloba teoria, prática, ética e toma as mulheres como sujeitos históricos da transformação de sua própria condição social. Propõe que as mulheres partam para transformar a si mesmas e ao mundo (Soares, 1998, p. 33).

Na contemporaneidade, autores como Conceição Evaristo, Luiz Silva Cuti, Esmeralda Ribeiro, Ana Lúcia Silva Souza, Djamila Ribeiro, Nilma Lino Gomes, dentre outros nomes, ao abordarem temas como racismo, discriminação e desigualdades sociais, contribuem para ampliar as fronteiras da literatura brasileira e ainda desconstruir a narrativa restritiva que por muito tempo a dominou. Essa evolução contínua reflete a necessidade constante de questionar, de ampliar e de diversificar as perspectivas literárias para melhor representar a riqueza e a complexidade da sociedade brasileira.

A relutância à abordagem dos temas supracitados, que impulsionou uma tomada de posição de autoras(es) negras(os) brasileiras(os) em resposta às barreiras criadas por uma elite intelectual submissa aos padrões europeus, foi moldada por uma amálgama resistente que persiste em reverberar no inconsciente da população brasileira, principalmente quando observamos os currículos escolares e os planejamentos dos professores, desde a educação básica até o ensino superior.

A respeito dessa valorização de uma literatura construída nos moldes europeus em detrimento a da gama cultural do próprio Brasil, Cuti (2010) argumenta que:

[...] no Brasil, durante os quatro primeiros séculos, os escritores ficaram à mercê das letras lusas. O domínio político e econômico também se refletia no domínio cultural, incluindo a literatura. A crítica obedecia aos pressupostos do padrão de escrever da metrópole e por esse viés valorizava ou desqualificava as obras (Cuti, 2010, p. 15).

Essa dinâmica intrincada, citada pelo autor, retrata a situação subjugada da nossa literatura em relação à matriz cultural portuguesa. Esse panorama torna evidente a necessidade de conhecer ou, quiçá, retificar a história literária do país, compreendendo-a como parte integrante de uma estrutura de relações sociais, políticas e culturais que delinearam a formação da identidade literária brasileira. Segundo Candido (1999):

A história da literatura brasileira é em grande parte a história de uma imposição cultural que foi aos poucos gerando expressão literária diferente, embora em correlação estreita com os centros civilizadores da Europa. Esta imposição atuou também no sentido mais forte da palavra, isto é, como instrumento colonizador, destinado a impor e manter a ordem política e social estabelecida pela Metrópole, através inclusive das classes dominantes locais (Candido, 1999, p. 13).

Desse modo, a falta de representação da diversidade étnica, social e cultural do Brasil, durante muito tempo, pode ter contribuído para perpetuar estereótipos e acabou por marginalizar muitas vozes, que, para os padrões sociais impostos, não se encaixavam nesse paradigma colonialista. Segundo Candido (1999), essa visão a respeito do que era concebido como literatura pode representar uma tentativa de engessar a sociedade brasileira em um único modelo. O autor salienta que:

Com efeito, além da sua função própria de criar formas expressivas, a literatura serviu para celebrar e inculcar os valores cristãos e a concepção metropolitana de vida social, consolidando não apenas a presença de Deus e do Rei, mas o monopólio da língua. Com isso, desqualificou e proscreeu possíveis fermentos locais de divergência, como os idiomas, crenças e costumes dos povos indígenas, e depois os dos escravos africanos. Em suma, desqualificou a possibilidade de expressão e visão de mundo dos povos subjugados (Candido, 1999, p. 13).

Nessa perspectiva, o argumento de Candido (1999) nos motiva a refletir sobre a relevância da literatura para a manutenção de valores culturais e de crenças. Assim, da mesma forma que a literatura no período colonial desempenhou um papel significativo na promoção e na manutenção dos valores coloniais, ela também pode ter contribuído para a marginalização das culturas subjugadas.

Essa função ideológica da literatura, que atua na legitimação de certas visões de mundo em detrimento de outras, não se restringiu à era colonial, mas prolongou-se nos séculos seguintes, ganhando novas configurações. É pertinente ressaltar que esse processo de exclusão se estende à própria formação do cânone literário brasileiro, como aponta Souza (2011). O autor evidencia que a história da literatura, ao ser institucionalizada no final do século XIX como disciplina escolar e universitária, tornou-se um instrumento ideológico voltado à consolidação da identidade nacional.

Conforme argumenta Abreu (2013), as histórias literárias convencionais tendem a privilegiar autores e obras canônicas que nem sempre refletiram as preferências reais dos leitores da época, deixando de fora uma diversidade significativa de textos circulantes e apreciados pelo público. Essa lacuna evidencia a construção de um cânone que reforça projetos culturais hegemônicos e excludentes, subestimando as múltiplas vozes e práticas literárias que compunham o cenário brasileiro.

Por isso, percebemos que estamos muito além de textos literários-estéticos; estaríamos diante de pensamentos ativos e dinâmicos de confronto e de

reconfiguração, em que cada deslocamento, mesmo que sutil, revela a tensão subjacente na construção e na representação do espaço literário brasileiro. Em vista disso, apoiamo-nos no pensamento de Dalcastagnè (2012), quando a autora argumenta que:

É difícil pensar na literatura brasileira contemporânea sem movimentar um conjunto de problemas, que pode parecer apaziguado, mas que se revelam em toda sua extensão cada vez que algo sai de seu lugar. Isso porque todo espaço é um espaço em disputa, seja ele inscrito no mapa, ou constituído numa narrativa (Dalcastagnè, 2012, p.7).

Desse modo, a literatura, além de uma expressão artística, pode tornar-se também uma ferramenta poderosa na construção de uma narrativa mobilizadora da diversidade da população brasileira. Ademais, a democratização do acesso à educação e a crescente diversificação dos meios de publicação, especialmente nas últimas décadas, têm desafiado essa dinâmica. O aumento da representação de autores diversos, provenientes de diferentes origens étnicas, sociais e culturais, ampliou o público consumidor de literatura, rompendo com a exclusividade que antes marcava o universo literário brasileiro.

Ainda no contexto desse debate, Cuti (2010) ratifica que:

Sob o manto de um silêncio midiático, livros individuais, antologias de poemas, contos e ensaios e obras de referência vêm se somando para revelar um Brasil que se quer negro também no campo da produção literária, pois o país plural se manifesta no entrelaço das ideias e nos intercâmbios de pontos de vista (Cuti, 2010, p.13).

Nessa perspectiva, vemos que nas últimas décadas, observa-se uma demanda mais significativa para diversificar o cânone e incluir autores e obras que ocupem espaços para fazer trazer à luz a pluralidade cultural do Brasil. Essa mudança no currículo busca promover uma educação mais inclusiva e plural, reconhecendo a importância de refletirmos as diversas vozes e perspectivas que compõem a sociedade brasileira.

Sendo assim, a literatura negro-brasileira, também, representa um potencial para desempenhar um papel crucial neste contexto social, no sentido de que ela, aos poucos, está conseguindo chegar aos estudantes e contribuir para a compreensão dos nossos processos histórico-culturais e ainda revelar as complexidades sociais do

nosso país. E, ao discutirmos sobre uma literatura comprometida, mobilizamos as incursões de Manjate (2014), que defende que:

A literatura pode oferecer uma oportunidade para se encontrar representações diversificadas sobre a realidade. No que concerne às representações do sujeito negro subalternizado, a realidade sociocultural encontrada revela-se carregada de confrontações aos estereótipos determinados pela sociedade de cada época (Manjate, 2014, p.28).

Em consonância com o que assevera a autora, é importante acrescentar que a literatura negro-brasileira, nesse contexto, de fato, constitui-se como uma ferramenta valiosa para ampliar o entendimento não apenas dos estudantes, mas de toda a sociedade sobre as experiências e as contribuições da população negra ao longo da história.

Por isso, é fundamental que o ensino da literatura brasileira contemple a literatura negro-brasileira e que a escola vá além de uma abordagem meramente descritiva e promovendo estímulos aos alunos para questionamentos acerca de pautas necessárias, como, por exemplo, a do racismo, e, que estas ajudem a desenvolver empatia nos jovens por diferentes perspectivas e olhares.

Sendo assim, é relevante pensar na literatura como uma ferramenta importante para o desenvolvimento de cidadãos mais conscientes, comprometidos com essa constante luta pela construção de uma sociedade mais plural, aberta, democrática e equânime. Ademais, é necessário considerar a identidade literária destas(es) escritoras(es) negra(o)s, que transcendem estereótipos arraigados, sob o ponto de vista da própria complexidade da diáspora afro-brasileira. Neste contexto, é urgente reconhecermos a singularidade de cada voz, enquanto compreendemos as interconexões que permeiam a rica diversidade da literatura contemporânea produzida por esses autores no nosso país.

Ressaltamos que os termos literatura afro-brasileira e literatura negro-brasileira são frequentemente utilizados para se referir à produção literária que destaca as vivências, as perspectivas e as experiências da comunidade afrodescendente no Brasil. Ambos os termos são empregados de maneira intercambiável em muitos contextos, porém, eles podem carregar aspectos específicos, dependendo da abordagem adotada pelos estudiosos, pelos críticos literários ou pela própria comunidade literária.

Também observamos as sutilezas que podem indicar pontos de divergência na utilização das expressões literatura afro-brasileira e literatura negro-brasileira. Desde já, explicitamos que não temos a intenção de limitar o uso dos termos-conceitos, visto que a literatura está em constante movimento, refletindo as transformações da sociedade e as distintas interpretações de seus criadores.

O intuito foi, portanto, discutir e refletir sobre as particularidades dos termos supracitados, reconhecendo a complexidade e a fluidez inerentes ao universo literário afrodescendente no Brasil. Essa abordagem visa enriquecer a compreensão da diversidade e da riqueza que permeiam as obras e os discursos desses autores, contribuindo para um diálogo mais inclusivo e respeitoso com as diferentes manifestações da literatura afro-brasileira e negro-brasileira.

3.1.1 Literatura negro-brasileira ou afro-brasileira: abordagens teóricas e culturais

Por muito tempo, a literatura que refletia as vivências, as culturas e as contribuições dos afrodescendentes era classificada apenas como literatura afro-brasileira, principalmente, se fosse produzida por autores de ancestralidade ou de heranças africanas, seja por meio de suas experiências pessoais, seja por meio de suas raízes familiares, seja a partir de uma identificação cultural.

Essa categorização teórica refletia uma abordagem consciente para destacar a singularidade e a relevância das narrativas afrodescendentes no contexto literário brasileiro. De acordo com Duarte (2010):

O termo afro-brasileiro remete ao tenso processo de mescla cultural em curso no Brasil desde a chegada dos primeiros africanos. Processo de hibridação étnica e linguística, religiosa e cultural. De acordo com um pensamento conservador, poder-se-ia dizer que afro-brasileiros são também todos os que provêm ou pertencem a famílias mais antigas, cuja genealogia remonta ao período anterior aos grandes fluxos migratórios ocorridos desde o século XIX. E como este, outros reparos poderiam ser arrolados, dado o caráter não-essencialista (Duarte, 2010, p.119).

Nesse sentido, em consonância com as concepções do autor, é relevante considerar a importância de valorizarmos as raízes culturais e religiosas que impulsionaram os primeiros poemas, contos e romances que abriram espaços para os debates contemporâneos, tão necessários ao atual contexto literário brasileiro.

Porém, é igualmente importante também, considerar as particularidades que atravessam os debates e os anseios de cada geração de autores.

Com relação à literatura atrelada ao termo afro-brasileira, Duarte (2008) nos aponta alguns critérios que a difere das demais literaturas nacionais que envolvem a temática, a autoria, o ponto de vista, a linguagem e a intencionalidade. De acordo com o autor, de maneira mais aprofundada, são as seguintes características que configuram essa literatura:

Em primeiro lugar, a temática: o negro é o tema principal da literatura negra, afirma Octavio Ianni, que vê o sujeito afrodescendente não apenas no plano do indivíduo, mas como —universo humano, social, cultural e artístico de que se nutre essa literatura. Em segundo lugar, a autoria. Ou seja, uma escrita proveniente de autor afro-brasileiro [...]. Complementando esse segundo elemento, logo se impõe um terceiro, qual seja o ponto de vista. Com efeito, não basta ser afrodescendente ou simplesmente utilizar-se do tema. É necessária a assunção de uma perspectiva e, mesmo, de uma visão de mundo identificada à história, à cultura, logo a toda problemática inerente à vida desse importante segmento da população [...]. Um quarto componente situa-se no âmbito da linguagem, fundado na constituição de uma discursividade específica, marcada pela expressão de ritmos e significados novos e, mesmo, de um vocabulário pertencente às práticas linguísticas oriundas de África [...]. E um quinto componente aponta para a formação de um público leitor afrodescendente como fator de intencionalidade próprio a essa literatura e, portanto, ausente do projeto que nortearia a literatura brasileira em geral (Duarte, 2008, p.12).

Nesse contexto, a abordagem da literatura afro-brasileira, conforme delineada por Ianni (1988) e explicitada na citação de Duarte (2008), transcende a mera temática racial, abrangendo a complexidade do sujeito afrodescendente como um universo plural nos âmbitos humano, social, cultural e artístico. Para além da autoria afro-brasileira, destacamos a necessidade de uma atenção especial à subjetividade de cada forma de expressão, em particular àquelas que incorporam as individualidades fragmentadas pelo processo de miscigenação.

A formação de um público leitor afrodescendente emerge como um elemento distintivo e intencional dessa literatura, diferenciando-a do projeto mais amplo que orienta a literatura brasileira. Vale ressaltar que esses elementos não operam isoladamente, mas sim em interação, evidenciando que o tema, a autoria, o ponto de vista, a linguagem e a orientação receptiva convergem, contribuindo para a constituição da literatura afro-brasileira.

A respeito desse tema, é importante ressaltar as ideias de Maringolo e Marra (2022). As autoras destacam que:

O conceito de literatura afro-brasileira, afrodescendente, afrodiaspórica ou negra está em ascensão desde a década de 1970, mas ainda não foi completamente institucionalizado e permanece em tensão, reflexo dos próprios debates étnico-raciais, dentro e fora da academia. Essa tensão é tanto interna - como denota a multiplicidade de nomenclaturas e de polêmicas - como com o campo, este sim estabelecido, da literatura brasileira [...] os pesquisadores que têm se dedicado a essas reflexões provêm da área de Teoria da Literatura, Teoria Literária, Estudos Culturais, Literatura Comparada etc., atestando o pouco diálogo dentro da área de Literatura Brasileira com as literaturas ditas minoritárias ou não canônicas (Maringolo; Marra, 2022, p.1).

Desse modo, em consonância com as considerações das autoras, ratificamos que tentar restringir qualquer conceito no campo literário no âmbito desta discussão é desconsiderar a complexidade de um tema que ainda oferece muitos "novos" espaços a serem explorados. Contudo, é pertinente considerar que o surgimento da expressão literatura negro-brasileira não exclui nem desconsidera os termos afro-brasileiro ou afrodescendente. Pelo contrário, entendemos que esses termos enriquecem os estudos sobre uma literatura que reconhece e integra as produções literárias consideradas minoritárias ou não canônicas.

Para Cuti (2010, p.3), “a produção literária de negros e brancos, abordando a questões atinentes às relações inter-raciais, tem vieses diferentes por conta da subjetividade que a sustentam, pelo lugar socioideológico de onde esses produzem”. À vista disso, as discussões que permeiam os conceitos e as nomenclaturas no campo literário brasileiro seguem avançando a cada dia. Conforme Dalcastagnè (2012, p.12), a definição predominante de literatura delinea “um espaço privilegiado de expressão, que corresponde aos modos de manifestação de alguns grupos, e não de outros, o que significa que determinadas produções estão excluídas de antemão”.

Neste íterim, é relevante questionar e ampliar as fronteiras conceituais da literatura, promovendo uma visão mais inclusiva que reconheça e valorize a diversidade de experiências e de expressões literárias presentes em uma sociedade.

Para enriquecer nossa discussão, acrescentamos aos argumentos de Dalcastagnè (2012) ao pensamento de Pereira (2022), o autor salienta que:

A Literatura Afro-brasileira integra a tradição fraturada da Literatura Brasileira. Por isso, ela apresenta um momento de afirmação da especificidade afro-brasileira (em termos étnicos, psicológicos, históricos e sociais) que se encaminha para uma inserção no conjunto da Literatura Brasileira. A língua é fator decisivo para a realização desse percurso. Brasileiros de diferentes origens étnicas expressam sua visão de mundo através de um mesmo

sistema linguístico, ou seja, a língua portuguesa preservada e transformada de acordo com a dinâmica de nosso contexto histórico-social e dos grupos linguísticos que aqui entraram em contato (Pereira, 2022, p 2).

Dessa forma, observamos que as considerações do autor são relevantes no sentido de reforçar que, ao considerar o termo afro-brasileiro, está-se reconhecendo a importância da diversidade de vozes e de experiências na literatura brasileira, destacando as contribuições específicas dessa literatura para uma compreensão mais completa e complexa da identidade cultural e social do Brasil. Contudo, para além de conceitos "limitados", vale ressaltar que a discussão em torno da nomenclatura literatura negro-brasileira ou afro-brasileira surge como um ponto crucial nas reflexões sobre a produção literária que emerge das experiências e das perspectivas da comunidade afrodescendente no Brasil.

Assim, ao considerarmos as concepções de Cuti (2010), essa questão adquire aspectos que vão além de um mero debate semântico. Cuti (2010) justifica a importância de uma nomenclatura que considere, de forma contextualizada, a produção de autores brasileiros negros. O autor elucida que:

Denominar afro uma produção literária negro-brasileira (dos que assumem como negros em seus textos) é projetá-la à origem continental de seus autores, deixando-a à margem da literatura brasileira, atribuindo-lhe, principalmente, uma desqualificação com base no viés da hierarquização das culturas, noção bastante disseminada na concepção de Brasil por seus intelectuais. "Afro-brasileiro" e "Afrodescendente" são expressões que induzem a discreto retorno à África, afastamento silencioso do âmbito da literatura brasileira para fazer de sua vertente negra um mero apêndice da literatura africana (Cuti, 2010, p.35).

Portanto, Cuti (2010) propõe uma abordagem cuidadosa na escolha entre os termos negro-brasileira e afro-brasileira. A opção por essas designações implica considerações não apenas linguísticas, mas também políticas e identitárias. Dessa forma, o termo afro-brasileira abrange não apenas a dimensão racial, mas também evoca as tradições e as culturas oriundas do continente africano, destacando a riqueza da herança afrodescendente. Por outro lado, negro-brasileira direciona o foco para a identidade racial brasileira e suas particularidades, ressaltando a necessidade de visibilidade e reconhecimento na literatura.

Desse modo, Cuti (2010) também alerta para o fato de que denominar uma literatura produzida por autores negros brasileiros exclusivamente como afro-brasileira, remetendo ao vasto continente africano, pode distanciá-la de um de seus

maiores pilares: o combate ao racismo e às questões próprias do contexto brasileiro. Nas palavras do autor: "A literatura africana não combate ao racismo brasileiro. E não se assume como negra" (Cuti, 2010, p. 36).

Sabemos que não é fácil adotar as terminologias em um trabalho. Todavia, de acordo com Cuti (2010, p. 39), ao adotar o termo literatura negro-brasileira, "[...] o ponto nevrálgico é o racismo e seus significados no tocante à manifestação das subjetividades negra, mestiça e branca". O autor acrescenta, ainda, a essa delimitação as experiências vividas e os sentimentos que permeiam as pessoas, assim como as fantasias e as vivências experimentadas pelo indivíduo diante do racismo, da discriminação e do preconceito.

O argumento do autor parece convincente no que tange à denominação da literatura negro-brasileira. Ele ressalta que afro-brasileiro diz respeito a uma "[...] expressão cunhada para reflexão dos estudos relativos aos traços culturais de origem africana, que independeria da presença do indivíduo de pele escura e daquele que sofre diretamente as consequências da discriminação" (Cuti, 2010, p. 39).

Dessa forma, ratificamos que compreender essa diferença é fundamental para contextualizar de forma mais específica os poemas e as autoras que levamos para o ambiente da sala de aula, a fim de serem lidos e discutidos com os alunos do ensino médio durante a realização desta pesquisa. Essa oportunidade nos colocou frente a frente com situações atuais e subjetivas, relacionadas principalmente às discussões sobre gênero e raça, que carecem de bases e de impulsos para serem questionadas ou contestadas.

Destarte, a vasta e rica cultura oriunda do berço africano é uma das bases que até hoje sustentam nossas vivências e ações. A oralidade, os costumes, as danças e os exemplos de lutas contribuíram para a constituição de um povo eclético de saberes que resistem até os dias atuais à imposição de uma cultura baseada apenas em uma origem eurocêntrica. Conforme Conceição (2005):

Para o bem ou para o mal, assim são as relações raciais no país no início do século XXI. É uma sociedade pluriétnica por excelência e o amálgama da mestiçagem de todas as procedências têm gerado biótipos de uma beleza plástica, mas também de um poder de conciliação ao mesmo tempo frustrante, ao menos para as demandas mais radicalizadas de ativistas extremados num ou outro aspecto da ampla escala de tonalidades epidérmicas (Conceição, 2005, p.49).

A utilização da terminologia afro-brasileira nos documentos oficiais¹³ para se referir aos estudos dessas temáticas, pode sugerir uma preferência institucional, ainda que consolidada. Tal escolha lexical ressalta a importância atribuída à inclusão e ao reconhecimento das experiências, das vozes e das expressões culturais provenientes da herança africana, às quais nos referimos anteriormente.

É relevante considerar os apontamentos de Cuti (2010). O autor ressalta que:

Os escritores negro-brasileiros fazem literatura escrita. A sua tradição, desde Luiz Gama, é escrita. Sua produção é inerente, um aspecto, uma vertente da literatura brasileira e não africana. Obras de escritores branco-brasileiros entram na formação dos negro-brasileiros pela obrigatoriedade educacional. Por essas razões nomeá-la de “afro”, sem referência de país e sem vínculo de tradição africana, é uma incoerência. No âmbito da literatura da qual ela faz parte, destacá-la é revelar o que o Brasil esconde de si mesmo pela ação do racismo do qual a cultura nacional está impregnada, como também alertar para o como a reação escrita de uma subjetividade subjugada redundou e redundará na prática de forma que atendem não ao chamado de uma herança africana, mas à necessidade de uma ruptura com o processo de alienação que o racismo provoca. (Cuti, 2010, p.46).

Portanto, é crucial considerar a fluidez e a diversidade linguística que permeiam o universo literário, bem como os campos teóricos que pretendem abarcar essa diversidade. No ambiente escolar, é imprescindível que o educador observe atentamente a profundidade das ideias conceituais ao selecionar o termo que mais se aproxime do que ele pretende explorar e transmitir, gerando, assim, um impacto cultural mais sensível.

Além disso, nesta discussão, cabe-nos mobilizar as teorizações de Gomes (2008), que defende a ideia de que a formação inicial docente precisa ser vista com um olhar atento, pois o professor é uma figura crucial neste espaço de formação de indivíduos para a sociedade. Segundo a autora:

Lamentavelmente, nas faculdades de educação no país, não será difícil constatar a existência de uma estrutura curricular que sequer inclui o debate sobre as demandas históricas dos movimentos sociais pela educação [...] o caráter conservador dos currículos acaba por expulsar qualquer discussão que pontue a diversidade cultural étnico-racial na formação da/o educador/a [...] tal desequilíbrio nos currículos expressa o quanto a formação de professoras/es ainda precisa avançar (Gomes, 2008, p.97).

¹³ Lei nº 10.639/03, alterada pela Lei nº 11.645/08, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio (Brasil, 2017).

Considerando os argumentos da autora, compreendemos que a formação docente desempenha um papel fundamental na maneira como os professores selecionam e abordam os conteúdos em sala de aula. O educador precisa estar preparado para vivenciar essa diversidade étnico-racial, e por que não, linguística, a fim de promover práticas pedagógicas mais inclusivas e socialmente justas.

Ao analisarmos as principais ideias sobre as noções dos termos literatura afro-brasileira e literatura negro-brasileira, compreendemos que ambas desempenham um papel significativo nas produções literárias afrodescendentes. No entanto, algumas divergências conceituais entre esses termos ressaltam a necessidade de uma contínua reflexão e de diálogos críticos nos âmbitos acadêmico e literário.

Assim, considerando Cuti (2010) como uma das nossas bases teóricas, daremos sequência, a seguir, traçando um recorte no campo da produção literária das vozes poéticas de mulheres negras, que tratam de questões sociais, culturais e étnico-raciais brasileiras. Nesse contexto, essas poesias emergem como manifestações artísticas que expressam uma pluralidade de experiências e de perspectivas, enriquecendo o panorama literário contemporâneo do nosso país.

3.2 A poesia negro-brasileira contemporânea: perspectivas teóricas e ressonâncias das produções

Em pleno século XXI, temos plena consciência de que o docente (pois, também somos professoras) enfrenta muitos desafios em relação à formação de leitores literários na escola. Contudo, também podemos afirmar que o texto poético ainda atrai simpatizantes na sala de aula.

Ressaltamos que, por meio de diálogos informais com estudantes do ensino médio participantes da nossa pesquisa, foi revelado que algumas temáticas abordadas nos poemas do cânone da literatura brasileira, comumente inseridos nos materiais didáticos, distanciam-se dos seus anseios e das suas identificações, principalmente devido à linguagem.

Desse modo, pretendemos apresentar algumas vozes que inauguraram a poesia negro-brasileira, bem como discutir a sua importância para a educação brasileira atual. Por isso, sinalizando a importância deste assunto, Amorim *et al.* (2022) ressaltam que:

Na etapa escolar, é curioso notar como, muitas vezes, os jovens se apropriam de textos poéticos com os quais se identificam para expressar sentimentos que, embora familiares, ainda não conseguem compreender muito bem; tal sensação de se (re) conhecer na literatura pode simbolizar uma aprendizagem para o resto da vida e propiciar sempre a descoberta de novos autores com os quais poderão dialogar (Amorim *et al.*, 2022, p. 22).

Desse modo, como afirma o autor, é relevante considerar que, atualmente, o texto poético (de autores contemporâneos) tem ganhado cada vez mais relevância e visibilidade, exatamente por seu diálogo tão próximo das vivências dos jovens. Além disso, esse gênero textual desafia as fronteiras convencionais da linguagem, sendo uma expressão dotada de impactos subjetivos.

Neste cenário da poesia negro-brasileira, poetas exploram temas que vão além das questões raciais, abordando a interseccionalidade das identidades e das experiências. A rica cultura afro-brasileira aliada às experiências negro-brasileiras são representadas nas palavras, incorporando elementos da oralidade, rituais, mitologia e engajamento político. As perspectivas teóricas, como a Negritude e o Afrocentrismo¹⁴, continuam a inspirar essa poesia, enquanto novas vozes desafiam e expandem fronteiras, introduzindo narrativas inovadoras e formas de expressão que reverberam na contemporaneidade. De acordo com Siscar (2010), [...] a poesia experimenta uma notável e complexa metamorfose, rica em rupturas e deslocamentos, que não deixa de ter relação com as transformações históricas, inclusive com as transformações do discurso das ciências humanas (Siscar, 2010, p.9).

Nesse sentido, a poesia negro-brasileira não apenas exalta a herança cultural afro-brasileira, mas também enfrenta os desafios contemporâneos, proporcionando um espaço de resistência e de reflexão. Assim, essa poesia destaca-se como uma produção artística reflexiva, diversa e vital para a cultura afrodescendente. Ela não apenas explora as intersecções de identidade, mas também mobiliza questões de raça, de gênero e de classe, desafiando estereótipos e visibilizando voz às experiências literárias anteriormente marginalizadas, rompendo, assim, com silenciamentos seculares. Por isso, muitas vozes silenciadas ganharam espaço na poesia negro-brasileira contemporânea, representando vivências e realidades que,

¹⁴ O afrocentrismo é fruto de uma vontade de demonstrar as raízes africanas em grande parte dos ramos do conhecimento histórico, filosófico e em amplos espaços do saber. Ele não foi um movimento de “redescoberta da África”, mas esteve ligado a essa perspectiva mais voltada para os estudos étnico-raciais e diaspóricos em que se primou pela valorização do conhecimento dos povos africanos em si mesmos (Durão, 2018, p.31).

até o momento, ainda são pouco representadas pelo cânone nacional. Dalcastagnè (2012) argumenta que:

[...] o silêncio dos marginalizados é coberto por vozes que se sobrepõem a ele, que buscam em nome deles, mas também, por vezes é quebrado pela produção literária de seus próprios integrantes [...] o que se coloca não é simplesmente o fato de que a literatura fornece determinadas representações da realidade, mas, sim, que essas representações não são representativas do conjunto das perspectivas sociais (Dalcastagnè 2012, p.17).

Sendo assim, de acordo com a autora, compreendemos a relevância da presença de escritoras (es) negras (os) brasileiras (os) contemporâneas (os) no ambiente escolar para ocupar diferentes espaços na sociedade e para trazer diversidade de produções literárias para a sala de aula. Além disso, ao olharmos para a produção da poesia negro-brasileira, perceberemos sua grande contribuição para a dinâmica da cultura negra e suas vivências.

Portanto, neste contexto, a poesia não é vista apenas como um meio de expressão artística, mas também como uma ferramenta poderosa para a construção das identidades, para o empoderamento da população negra brasileira e para a abertura de diálogos sociais em diferentes frentes.

Na sequência, apresentamos perspectivas da poesia negro-brasileira, apontando os desafios enfrentados pelas autoras, as temáticas mais recorrentes, os movimentos que impulsionaram essas produções e a consolidação de suas características, além dos conceitos utilizados até o presente.

Essa contextualização é significativa, pois representa os marcos que legitimam as vozes tão diversas, ao mesmo tempo em que aponta uma perspectiva da luta ativa de escritoras (es) negras (os) no enfrentamento de preconceitos e de racismos estruturais presentes em nossa sociedade.

3.2.1 A poesia negro-brasileira e a formação de leitores literários críticos no ensino médio

Nesta seção, propomo-nos a refletir sobre a relevância da poesia negro-brasileira na escola, destacando sua capacidade de conectar os alunos com histórias de vida frequentemente marginalizadas e/ou silenciadas na sociedade. O ensino médio representa uma etapa fundamental no desenvolvimento do estudante como

leitor literário, considerando a forma como ele interage e se relaciona com as obras literárias propostas no currículo.

Nesse contexto, é essencial reconhecer esses alunos como leitores literários em potencial, uma vez que são incentivados a explorar, analisar e interpretar textos literários de maneira mais aprofundada. De acordo com Abreu (2022), os leitores literários são aqueles que:

Longe das necessidades básicas de subsistência e inserção em uma sociedade letrada [...], buscam nos textos um espaço para vivenciar outros e este mundo, buscam um local no qual, ao mesmo tempo em que escapam de sua vida, encontram-na; leitores que, quando leem sofrem, riem, se engasgam, têm arrepios, sentem sua vida se misturar com que está sendo lido (Abreu, 2022, p.39).

Conforme apontado por Abreu (2022), o leitor literário considera a leitura não apenas como um passatempo, mas como uma ferramenta poderosa para a reflexão, a empatia e a autodescoberta. Desse modo, acreditamos que os estudantes do ensino médio, por meio das aulas voltadas à história da literatura e à leitura de obras literárias canônicas, que são contempladas pelo livro didático, precisam ser incentivados a ter uma experiência que os motive a repensar criticamente sobre suas próprias vidas e a sociedade em geral.

Já buscando propor uma articulação às concepções do autor, podemos citar as teorizações de Cosson (2006). Ele aponta que

Crescemos como leitores quando somos desafiados por leituras progressivamente mais complexas. Portanto, é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura (Cosson, 2006, p.35).

Dessa forma acreditamos que a poesia negro-brasileira, com sua riqueza cultural, histórica e social, pode desafiar e enriquecer a experiência literária dos alunos, oferecendo perspectivas únicas, vozes autênticas e poderosas que representam um viés para proporcionar esse crescimento sugerido por Cosson (2006). Petit (2013) assevera: “[...] às vezes o leitor encontra ali, a energia, a força para sair de um contexto em que estava preso, para se diferenciar, para se libertar dos estereótipos aos quais estava preso” (Petit, 2013, p. 46).

Portanto, essa poesia à qual nos referimos, além de desencadear uma gama de emoções e de sensações, desde o sofrimento até o riso, também pode oferecer

aos estudantes um mergulho em versos que os conectem com a experiência humana e também os despertem para sua atuação na sociedade, além de provocá-los a se sentirem como parte responsável pelos diversos tipos de enfrentamentos, neste caso, especificamente, destacamos a discriminação do negro e de sua cultura na sociedade.

No que tange a essa observação, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Brasil, 2006) enfatizam que:

A fruição de um texto literário diz respeito à apropriação que dele faz o leitor, concomitante à participação do mesmo leitor na construção dos significados desse mesmo texto. Quanto mais profundamente o receptor se apropriar do texto e a ele se agregar, mais rica será sua experiência estética, isto é, quanto mais letrado literalmente o leitor, mais crítico, autônomo e humanizado será (Brasil, 2006, p.59-60).

O documento referenciado enfatiza a importância da participação ativa do leitor na construção dos significados do texto literário, ou seja, quanto mais o leitor se envolve com o texto e compreende suas peculiaridades, mais enriquecedora será sua experiência estética, resultando no desenvolvimento de habilidades críticas, na autonomia e na humanização.

Porém, é importante que o docente esclareça aos alunos que a leitura de um determinado grupo de autores não representa a invisibilização de outro, mas que cada autor e cada poema oferece uma visão única do mundo e da sociedade. Além disso, é preciso orientá-los no intuito de realizar uma reflexão crítica que vá além da fruição, mas que também não a desconsidere ao longo do processo de formação de leitores literários críticos, sempre observando a importância da diversidade literária e da liberdade de expressão na busca por uma reflexão crítica e transformadora do mundo que nos cerca.

Horellou-Lafarge e Segré (2010) contribuem com um argumento relevante acerca da leitura literária no ensino médio.

No decorrer dos últimos anos do século XX, um modo de leitura culto, científico dos textos literários é ensinado durante os dois últimos anos do ensino secundário, leitura baseada na linguística e na semiótica que privilegia o ensino da forma, dá prioridade à análise interpretativa do texto e se separa de uma leitura em que o aluno investe interesses próprios (Horellou-Lafarge; Segré, 2010, p.89).

Sendo assim, essa realidade descrita pelas autoras ainda se reitera nas salas de ensino médio do Brasil. Desse modo, a leitura de poemas produzidos por

autoras(es) negras(os) brasileiras(os) pode representar uma oportunidade de conectar os estudantes com temas contemporâneos, muitas vezes alinhados a situações com as quais eles se identifiquem ou que estejam diretamente relacionados aos seus próprios interesses, seja por afinidade ou até mesmo motivados pelo desejo de se posicionar de forma mais segura em contextos que exigem tais posturas.

Paulino (2004) argumenta que, se alguém perguntar a um professor de português no Brasil sobre o tipo de leitor que ele busca formar, é provável que a resposta se concentre em idealizações distantes das práticas culturais ou enfatize habilidades comuns do letramento funcional, especialmente aquelas relacionadas à leitura de textos essenciais para a vida cotidiana dos cidadãos. Portanto, é crucial considerar a importância de uma abordagem mais ampla e enriquecedora, que valorize não apenas a capacidade de ler textos básicos, mas também promova uma compreensão mais profunda da diversidade de vozes e da capacidade crítica de interpretá-las e analisá-las.

Desse modo, reiteramos que a formação de um leitor literário crítico vai além da sua capacidade de decodificar palavras nas páginas. Ela implica cultivar uma relação profunda e significativa com a literatura, em que o ato de ler se torne uma jornada de descoberta, de apreciação e de reflexão. Isso significa avançar um passo além do leitor literário idealizado pelos docentes. Paulino (2004) também destaca que:

A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção (Paulino, 2004, p.56).

Nesse sentido, acreditamos que integrar os poemas de autoras(es) negras(os) no currículo escolar e nas práticas pedagógicas também representa uma oportunidade para os educadores criarem ambientes de aprendizagem mais inclusivos e diversos. Esses textos podem ajudar a promover a autoestima e a empoderar as(os) estudantes negras(os), ao mesmo tempo em que oferecem a eles, a chance de explorar novas perspectivas e expandir seus horizontes culturais.

Considerando o coletivo do ambiente escolar, ao mergulharem nesses textos, os leitores também são desafiados a confrontar seus próprios preconceitos e

privilégios, enquanto desenvolvem empatia e compreensão em relação às experiências dos outros. Além disso, a poesia de autoras(es) negras(os) apresenta uma linguagem vibrante, rítmica e emotiva, que pode inspirar um engajamento mais profundo e uma apreciação mais ampla da arte literária.

Outro aspecto a considerar é que, ao destacar as trajetórias e as contribuições dessas(es) autoras(es), os estudantes têm a oportunidade de se conectar com figuras que compartilham suas origens étnicas e culturais, além de ampliar sua compreensão sobre a riqueza da diversidade humana. No que tange a esse assunto, Gomes (2002) ressalta que:

Embora existam aspectos comuns que remetem à construção da identidade negra no Brasil, cada vez mais entende-se que, para discuti-la, precisamos sempre considerar como os sujeitos a constroem, não somente no nível coletivo, mas também no individual. O mais difícil é, após conhecer essas estratégias individuais, interpretá-las, não julgá-las e nem classificá-las como mais ou menos politizadas, mais ou menos corretas. Quem sabe, assim, compreenderemos como o negro constrói a sua identidade nos seus próprios termos (Gomes, 2002, p.47).

Além disso, a representatividade por meio de textos de autores negros na sala de aula do ensino médio pode imprimir uma mudança significativa no modo como os alunos percebem a si mesmos, suas identidades e o mundo ao seu redor. Essa diversidade literária não apenas enriquece o currículo, mas também fortalece o senso de pertencimento e a valorização da diversidade cultural na comunidade escolar. Assim, de acordo com Neiva (2016):

Construir identidades negras positivas perpassa por ações complexas nada fáceis de mensurar, já que envolvem desafios e transformações estruturais, uma vez que os seculares processos de negação da identidade negra, instituídos nos diversos períodos da história têm sido preparados pelos discursos etnocêntricos das elites dirigentes europeias/brasileiras, que não só projetaram na autorrepresentação do negro, estereótipos depreciativos, como vêm provocando um ininterrupto incômodo representativo, que sobre-excedeu a colonização (Neiva, 2016, p. 58).

E, considerando que na sala de aula a construção da identidade dos estudantes é influenciada não apenas pelo conteúdo escolar ensinado, mas também pelas interações com colegas e com professores, pelos materiais didáticos utilizados e pelo ambiente escolar como um todo, reiteramos que a inclusão de textos de autoras(es) negras(os) nesse contexto desempenha um papel importante na formação da

identidade dos estudantes, especialmente daqueles que pertencem a grupos historicamente marginalizados.

Ao se depararem com poesias dessas(es) autoras(es) alguns alunos não apenas têm a oportunidade de se enxergarem representados nestes textos, mas também de explorarem diferentes aspectos da experiência humana, por meio de perspectivas, muitas vezes, negligenciadas ou sub-representadas na literatura canônica.

Portanto, ao refletirmos sobre a importância dos poemas de autoria negra para a formação de leitores literários críticos no ensino médio, é fundamental reconhecer que essa apreciação vai além do campo da literatura. Ela pode ser essencial para a construção de uma educação antirracista, ou para o avanço da justiça social e da igualdade de gênero e de raça.

3.2.2 Uma perspectiva da poesia negro-brasileira contemporânea

Sabemos que as produções literárias permitem aos autores a abordagem de diversas temáticas sociais, políticas, religiosas, do fazer literário, entre outras. Na contemporaneidade, deparamo-nos com uma multiplicidade de vozes que nos permitem acessar essa diversidade, porém, nem sempre foi assim. Conforme argumenta Siscar (2010):

Diferentemente dos momentos que a precederam, quando as questões poéticas e políticas estavam bem definidas para seus atores, a poesia posterior ao período militar no Brasil mantém-se sob uma luz difusa. O fenômeno das ausências de "projeto coletivo", aventado por alguns, é uma hipótese até certo ponto pertinente para explicar o que se passa hoje, mas não levam em consideração as motivações específicas desse estado de coisas. Tentar compreender essas movimentações talvez indique a direção de outra forma de compreender o contemporâneo (Siscar, 2010, p. 149).

Dessa maneira, parece-nos que essa aparente ausência de um "projeto coletivo", citado pelo autor, não implica necessariamente uma falta de engajamento político, mas pode refletir a ausência de um ideal "coletivo" de vozes. Contudo, a diversidade de abordagens temáticas e as experiências pessoais marcadas pelas(os) autoras(es) negros evidenciam uma heterogeneidade de vozes e o engajamento na luta deles.

Considerando os apontamentos de Siscar (2010), sabemos que em 1978, em plena ditadura militar, um grupo de autoras e de autores negros já se organizava para criar um espaço para a divulgação de suas poesias por meio da publicação em uma coletânea, como reação ao silenciamento imposto e à marginalização de vivências e de temáticas que representavam uma grande parcela da população. Essa organização marca a “ocupação” de um espaço literário que antes era privilégio apenas de uma “classe intelectual”, validada pela crítica dominante. Essa chamada “classe intelectual” sempre foi formada por personagens bem peculiares, que estavam mais interessadas em suas próprias “dores” e “lutas”. Esse fato também contribuiu para que, durante muito tempo, muitas vozes fossem silenciadas e corpos invisibilizados, exatamente por representarem histórias e culturas que foram invadidas e violentadas pelo processo de escravização, que deixou marcas que perduram até hoje, gerando preconceitos, violências e desigualdades. A autora Oliveira (2020) ressalta que:

A década de 1970 foi marcada pelo surgimento do Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial (MNUCDR), do Centro de Cultura e Arte Negra (CECAN), pelas lutas de libertação do jugo colonial de países como Angola e Moçambique e pelo acesso de jovens negros a universidades, espaços dos quais foram historicamente excluídos devido a uma herança escravocrata que via as pessoas negras como destituídas de intelecto e aptas apenas a desempenhar serviços braçais (Oliveira, 2020, p.138).

À vista disso, podemos considerar que a década de 1970 marca um período de resistência, de conscientização e de avanços concretos na busca pela igualdade racial no Brasil. Percebemos que a poesia produzida pelas(os) poetisas negras(os) desde esse período já apontavam para um processo de enfrentamento às adversidades que reverberam até os dias atuais.

Nesse sentido, as poesias produzidas, desde o início do século XX, já vem tratando, com mais intensidade, de questões referentes a peculiaridades do contexto social, político e econômico que atravessam a população negra. Por conseguinte, é inviável falar sobre uma poesia negro-brasileira sem relembrar o processo diaspórico que inspirou os primeiros textos poéticos que tratavam do negro no Brasil.

É imprescindível reverenciar nomes como Luiz Gama, filho de Luísa Mahin¹⁵, considerado o libertador de escravos. Ao lado dos escritores canônicos Cruz e Sousa

¹⁵ Africana que contribuiu ativamente com a Revolta dos Malês, em 1835 e com a Sabinada, em 1835. Mãe de Luiz Gama, importante abolicionista e poeta brasileiro (Arraes, 2020, p.87).

e Lima Barreto, os quais se destacaram por criticar a estrutura social e racial brasileira, lançando um novo olhar sobre a construção estereotipada e racista dos personagens negros em determinadas obras. Todavia, é pertinente destacar a batalha solitária desses autores em uma sociedade que relutava em manter o cidadão negro marginalizado; assim, segundo Cuti (2010):

Se Luiz Gama, Cruz e Sousa e Lima Barreto exprimiram em alguns de seus textos o desconforto em face do preconceito racial, nas últimas décadas do século XIX e nas primeiras do século XX, o fizeram de forma isolada, afastados de qualquer organização coletiva com o mesmo sentido. Luiz Gama e Cruz e Sousa atuaram em prol da abolição da escravidão ao lado de brancos liberais. Lima Barreto aproximou-se de correntes de esquerda que iniciavam suas atividades no Brasil. Entretanto, do ponto de vista literário, foram solitários, em especial no empenho de sua afirmação racial ou crítica ao racismo (Cuti, 2010, p.63).

Nesse contexto, a solidão literária desses autores representa um elemento marcante da resistência no âmbito de uma sociedade permeada por desigualdades de diversas formas, com destaque para as raciais. As experiências individuais desses autores, em meio a contextos históricos desafiadores, contribuem para a construção de perspectivas sobre a importância da união de vozes frente às adversidades sociais.

A contemporaneidade nos apresentou nomes relevantes como Solano Trindade (1908-1974), Abdias Nascimento (1914-2011), Carolina Maria de Jesus (1914-1977) e Carlos Assumpção (1927), que desempenharam papéis históricos na literatura brasileira. Abdias Nascimento, além de sua atuação como poeta, dramaturgo, artista plástico e político, notabilizou-se pela fundação, em 1944, do Teatro Experimental do Negro (TEN). Essa iniciativa, além de publicar poesias e ensaios, tinha como propósito primordial destacar a figura do sujeito negro na cena dramática brasileira.

Outro nome marcante para a poesia escrita por negros na contemporaneidade é Lino Guedes. Cuti (2010) destaca que o poeta desempenhou um papel crucial na promoção da poesia por meio da "circulação de seus livros entre seus pares e agremiações negras" daquele período. A poesia de Lino Guedes, especialmente em seu livro "Mestre Domingos" (1937), remete aos tempos do cativeiro, enfatizando a importância da transmissão do saber. Cuti (2010) salienta ainda que:

Lino fez poemas da vida cotidiana da gente humilde. Seu comprometimento direto com sua gente pode ser detectado em duas dedicatórias de dois livros, consecutivamente Pequeno bandeirante e Negro preto da cor da noite. No

primeiro, referindo-se aos que lutaram na Legião Negra, batalhão paulista na Revolução de 1932 [...]. Em “Negro preto da cor da noite”, com jocosidade vai revelar a adesão aos seus (Cuti, 2010, p.81-82).

Desse modo, é pertinente reconhecer a relevância do autor no cenário da poesia produzida por escritoras (es) negras (os), considerando que, em seus poemas, ele já abordava as questões sociais e políticas que continuam subalternizando a população negra. Ou seja, já percebemos uma poesia comprometida com o combate às desigualdades e às discriminações que causaram danos profundos ao nosso país.

No ano de 1978, um grupo de escritores negros contemporâneos empreendeu a primeira publicação da série Cadernos Negros. Essa coletânea representou um esforço colaborativo, fundamentado no desejo dos autores de reunirem suas obras e estabelecerem uma presença literária negra significativa no cenário brasileiro.

A iniciativa dos Cadernos Negros significou um marco importante e transformador na representação literária, desempenhando um papel crucial na consolidação de uma expressão literária negra autônoma e reconhecida no panorama cultural do Brasil. Assim, a importância dessa reunião de autores negros representa o que Cuti (2010) aponta como “elo de gerações”.

Cuti (2010) acrescenta ainda que “[...] é com a vontade coletiva que se fazem as particularidades culturais, dignas de serem estudadas e servirem de aprendizado, a fim de formar e fazer sobre o país”. Nesse sentido, a solidão literária que acompanhou os autores negros até o século XIX e nas primeiras décadas do século XX começa a sucumbir com a união de escritores imbuídos dos mesmos ideais e movidos por questões que vão além da escravização. O foco é redirecionado para as questões que envolvem as pessoas negras em um contexto “livre” das algemas físicas, mas ainda subjugadas às prisões sociais.

Desde o século XX, notadamente com a iniciativa promovida pelos Cadernos Negros, uma fundação substancial da literatura negra no Brasil foi estabelecida, proporcionando um terreno fértil para que diversas (os) escritoras (os) contemporâneas (os) pudessem divulgar suas obras e recebê-las com apreço por um público leitor em constante expansão. Nesse ínterim, a poesia negro-brasileira encontrou um solo fértil para se consolidar. Percebemos a expansão de poemas cada vez mais fortes, comprometidos em romper as algemas simbólicas ainda mantidas pelo imaginário eurocêntrico que permeia a literatura brasileira.

Mesmo após décadas do levante de poetas negras (os) contemporâneas (os) e dessa busca pela apropriação dos espaços e de suas histórias, a poesia negro-brasileira ainda é vista sob o viés rígido do que foi legitimado como canônico, sempre esteve ocupando as bibliotecas, os currículos escolares e o imaginário nacional. Como salienta Bernd (2022):

Embora contundentes tais poemas permaneceram invisíveis para a Literatura Brasileira como instituição que deixa sistematicamente de inclui-los nos compêndios de história da literatura brasileira e nas principais antologias que têm funcionado muitas vezes como mecanismos de exclusão. Como se percebe, serão precisos mais de 100 anos da Abolição da escravatura no Brasil para que se inicie, através da emergente literatura negra ou afro-brasileira, o processo de representificação-atraves de diferentes linguagens - dessas ausências [...] ausentes do ensino da literatura nas escolas, fora da maioria das bibliotecas e dos catálogos das grandes editoras, passando só muito recentemente - já no século XXI - a receber prêmios e indicações para academias literárias (Bernd, 2022, p. 2).

Dessa forma, como argumenta a autora, vemos que a importância da união dos autores contemporâneos para fazer frente à luta contra esse silenciamento por meio da criação da coletânea Cadernos Negros. Por isso, destacamos a seguir a relevância de criarmos um espaço para o fortalecimento e a promoção de textos de autores que se uniram para formar uma resistência frente a uma invisibilização imposta pelo racismo em todas as suas manifestações.

3.3 Cadernos negros: um espaço de expressão e de resistência das vozes negras contemporâneas

Neste contexto, propomo-nos a destacar o papel da organização da coletânea Cadernos Negros na contribuição para a riqueza da literatura brasileira, especificamente a poesia, ao apresentar o contexto de suas produções.

É importante situar, inicialmente, que a coletânea Cadernos Negros é uma série literária brasileira que destaca a produção de escritoras(es) negras(os), com publicações anuais, e que teve início em 1978, organizada por uma entidade cultural chamada Quilombhoje. De maneira mais ampla, faz-se necessário esclarecer que, conforme Antônio (2005):

A série Cadernos Negros, criada em 1978, é o principal veículo, no Brasil, de produção literária referenciada na cultura e herança de matriz africana. Cada livro, desde a primeira edição, provém de um processo de seleção que inclui

leitores, críticos e protagonistas, isto é, escritores e poetas negros. Alternando poemas nos anos pares e contos nos anos ímpares [...]. A viabilização da coletânea [...] se deu graças à cotização de cada um dos autores envolvidos. Os Cadernos são, portanto, fruto da organização coletiva de escritores e leitores negros (Antônio, 2005, p. 13).

Portanto, é fundamental compreendermos que esse espaço viabilizou a produção e a circulação da expressão literária de autores que, historicamente, estiveram à margem da chamada literatura canônica brasileira. Atualmente, os espaços proporcionados pelo acesso à internet, por meio de redes sociais, sites, aplicativos e outros, têm ampliado o campo de manifestação para esses autores.

Todavia, é inegável a importância da série Cadernos Negros como precursor de uma “ocupação” literária relevante da produção negro-brasileira, representando, desde sua primeira publicação até os dias atuais, um ambiente de luta e de resistência de uma literatura insurgente.

O surgimento desses grupos organizados representa um ponto crucial no enfrentamento das estruturas rígidas tecidas pelo pensamento nutrido pela herança escravocrata, que sempre relegou o cidadão negro a uma posição de servidor braçal, sem possibilidade de reação por meios intelectuais. Portanto, os Cadernos Negros reafirmam e legitimam vozes que resistem e tensionam o sistema opressor.

A coletânea, financiada pelos próprios autores até o presente momento, é um espaço criado por escritores, cujos textos foram negados pelas revistas vigentes daquele período. Segundo Oliveira (2020), os autores Luís Silva Cuti, Jamu Minka, Henrique Cunha Jr., Angela Lopes Galvão, Eduardo de Oliveira, Hugo Ferreira, Celinha e Oswaldo de Camargo participaram desde o primeiro número.

Figueiredo (2009) cita uma palestra proferida por Cuti em 2007 na FALE/UFMG, em que o autor relata que a série Cadernos Negros, a princípio, foi concebido como um espaço experimental, o que justifica o nome “Cadernos”. Esse espaço passou por modificações em sua configuração inicial. Segundo Antônio (2005):

Dessa forma, no lançamento do primeiro volume dos Cadernos Negros, na cidade de Araraquara, no ano de 1978, no primeiro encontro do Festival Comunitário Negro Zumbi, concretiza-se a retomada de um processo que procurou, ainda na década de 40, rever imagens e enraizamentos impostos pela literatura, pela historiografia, bem como dar visibilidade ao negro, questionando a dimensão de exclusão a que estavam submetidos, entre outros fatores, por um discurso universal branco (Antônio, 2005, p.14).

A partir do exposto por Antônio (2005), os volumes foram organizados contemplando dois gêneros textuais: o conto e a poesia. A criação dos Cadernos Negros carrega um legado histórico que persiste, graças à determinação desses autores em cada discurso publicado, seja por meio de seus contos, seja a partir das poesias. É importante ressaltar que as publicações inauguraram um momento que ressoa até os dias atuais, com barreiras que ainda permanecem tão difíceis de superar quanto em seu início. Antônio (2005) salienta que:

Outro fato histórico prende-se à retomada, a partir da criação do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial, no ano de 1978, da luta pela superação das desigualdades raciais. Nesse aspecto, a produção da série é peça fundamental da tríade constituída, na sua base, pelo Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial - MNUCDR - 1978 que, até 1982, foi uma Frente de Organizações Negras e o principal veículo nacional de conscientização antirracismo e o Festival Comunitário Negro Zumbi - FECONEZU - 1978 que, na tríade, sintetizava as principais intervenções do Movimento Negro de Expressão Cultural (Antônio, 2005, p.15).

Dessa forma, esses acontecimentos históricos representaram um levante oficial contra situações que, por séculos, foram banalizadas ou tratadas com desdém. Todos esses movimentos contribuíram para a reunião de vozes subalternizadas, representando uma parcela significativa da população brasileira. Contudo, graças a esses artistas, escritores, autores e intelectuais, é possível, atualmente, encontrar diversas publicações, tanto coletivas quanto individuais, que mantêm o mesmo intuito dos primeiros movimentos: combater o racismo, bem como valorizar a história e os corpos das pessoas negras no Brasil.

É pertinente destacar as palavras de Moura (1980) sobre a importância da coletânea para o panorama nacional, desde sua criação até a contemporaneidade. O autor ressalta que:

Sua mensagem é para a própria comunidade negra que, embora lendo esses autores também procura reafirmar a sua consciência étnica através da poesia. A poesia, o mais permanente de todos os gêneros literários e que na África circulou como elemento de comunicação oral durante milênios, com a simplicidade dos alos, vem, agora, à medida que o negro brasileiro se conscientiza, projetar-se como meio de comunicação e protesto (Moura, 1980, p. 10)

Nesse contexto, o autor destaca a importância de a população negra ser a principal destinatária das mensagens registradas em cada volume. Na primeira apresentação da série, assinada pelo grupo de autores, é feito um registro relevante

do contexto histórico dos Cadernos. Além disso, delineiam-se minuciosamente os propósitos definidos pelos integrantes na organização do referido grupo.

Por isso, destacamos não apenas a importância da valorização da expressão literária negra, mas também o estabelecimento de conexões profundas com as raízes africanas, revelando uma abordagem enriquecedora e engajada na promoção da identidade cultural afro-brasileira, principalmente, por meio da poesia. Oliveira (2020) argumenta que:

Cadernos Negros marca passos decisivos para nossa valorização e resulta de nossa vigilância contra as ideias que nos confundem, nos enfraquecem e no sufocam. As diferenças de estilos, concepções de literatura, forma, nada disso pode mais ser um muro erguido entre aqueles que encontraram na poesia um meio de expressão negra. Aqui se trata da legítima defesa dos valores do povo negro. A poesia como verdade, testemunha do tempo (Oliveira, 2020, p. 139).

Portanto, ao destacar a poesia como uma "verdade" e uma "testemunha do tempo", a autora ressalta a função essencial dos Cadernos Negros como um meio autêntico de registrar e de narrar a história da população negra, além de oferecer uma perspectiva única e resistente em meio às adversidades. Esse espaço de publicação contribuiu e continua contribuindo para a evolução da poesia, que, para além do lirismo e da fruição, também representa a expressão da identidade e a reação às imposições seculares.

Além da importância de cada texto publicado, é relevante ressaltar a presença feminina em todo esse percurso até a oficialização dos Cadernos Negros. Mesmo estando presentes desde a gênese desses movimentos, foi somente a partir do quinto volume, já na década de 1980, mais precisamente em 1982, que a presença feminina se tornou mais expressiva. Nesse volume, nomes como Esmeralda Ribeiro e Miriam Alves surgiram representando as vozes das autoras negras brasileiras contemporâneas.

A escolha do nome da coletânea também tem relação com a importância da presença feminina. Segundo Oliveira (2020), o nome foi uma homenagem à autora Carolina Maria de Jesus, falecida um ano antes da publicação do primeiro volume. De acordo com Oliveira (2020):

O nome Cadernos Negros foi uma homenagem à escritora Carolina Maria de Jesus, autora da célebre obra Quarto de despejo, diário de uma favelada, dentre outras, que escrevia seus poemas, letras de música e a história de sua

vida em cadernos. O objetivo inicial era formar um coletivo de escritores e escritoras negras e publicar suas poesias e seus contos, assim como formar um público-leitor de suas obras. O primeiro volume foi lançado um ano após da morte de Carolina (Oliveira, 2020, p.140).

A autora ressalta que Carolina Maria de Jesus é conhecida por registrar, em vários cadernos, sua rotina, seus poemas e outros textos, frequentemente em tom de desabafo e de crítica à sociedade. Posteriormente, esses escritos foram reconhecidos e publicados, com o título “Quarto de despejo: diário de uma favelada” (1960). Da mesma forma, os autores que marcaram o início da série Cadernos Negros também utilizavam cadernos para registrar seus primeiros textos, que foram posteriormente publicados.

Portanto, embora a publicação dos Cadernos Negros seja anual, Oliveira (2020, p. 141) destaca que muitos ainda lançam livros individuais, embora esporadicamente, como é o caso de Cuti, Conceição Evaristo e Cristiane Sobral, dentre outros. Com o decorrer dos anos, a obra passou a ter uma grande representatividade, especialmente por escritoras negras.

De acordo com Santiago (2016):

Os CN, portanto, mediante seus propósitos e ações, contribuíram para a difusão da produção literária de escritores/as negros/as e para a formação de público leitor [...]. Os CN abalam o cânone literário brasileiro, já que provocam uma ampliação da literatura brasileira, oportunizando incluir outras dimensões, projetos e segmentos literários que tensionam os modos de produção, edição e circulação hegemônicos no Brasil (Santiago, 2016, p. 65).

Desse modo, é relevante compreender que, para além de um espaço para as vozes subalternizadas da literatura, de acordo com Santiago (2016), a coletânea contribuiu significativamente também para a formação de um público leitor, e ainda impulsionou o surgimento de outras(os) autoras(es) importantes para a ampliação da diversidade literária do país.

3.3.1 Cadernos negros e seus desdobramentos no panorama cultural e literário brasileiro contemporâneo

É pertinente destacar que, ao longo dos anos a presença de autoras(es) negras(os) no cenário literário brasileiro tem nos colocado diante de uma literatura de resistência que reflete a riqueza e a pluralidade das experiências presentes na

sociedade. Na contemporaneidade, uma significativa transformação tem ocorrido com a ascensão de autoras(es) negras(os), cujas vozes ainda ressoam lentamente no cenário literário. Neste ínterim, é importante destacar, conforme Bernd (2022), que:

Apesar de vozes pioneiras como as de Maria Firmina dos Reis, que escreveu o romance *Úrsula*, em 1859, e Ruth Guimarães, mulher negra que publicou a saga do sertão “do avesso”, [...], será somente a partir dos anos 1980 que uma consciência negra dilacerada começa a despontar no panorama da Literatura Brasileira. As vozes primeiras como as já citadas, assim como a de Luiz Gama e seus poemas satíricos publicados em pleno período escravagista [...] ou Solano Trindade que cria o teatro Experimental do Negro em 1945, permanecerão na invisibilidade. Mesmo publicações posteriores de poemas exprimindo uma consciência trágica da escravidão e do racismo como as de Eduardo de Oliveira, Domício Proença Filho e Oswaldo de Camargo se perdem nos descaminhos e nas ausências da historiografia literária brasileira (Bernd, 2022, p. 2).

Considerando os apontamentos da autora, destacamos, nesta pesquisa, nomes de autoras que compuseram o cenário da poesia negra brasileira contemporânea, a partir das publicações de Esmeralda Ribeiro e de Conceição Evaristo nos *Cadernos Negros*. Sem desconsiderar a grande contribuição dos demais autores citados por Bernd (2022) nesse processo de ressignificação da literatura brasileira e na formação de leitores literários.

Portanto, a partir de tudo que já abordamos, é incontestável pensar que a literatura sempre foi um terreno propício para representar de modo mais palatável as lutas e as vivências de uma sociedade, esse fato pode apontar que ela seja um “território contestado” conforme aborda Dalcastagnè (2012). Ainda segundo a autora:

Muito além de estilos ou escolhas repertoriais, o que está em jogo é a possibilidade de dizer sobre si e sobre o mundo, de se fazer visível dentro dele. Hoje, cada vez mais, autores e críticos se movimentam na cena literária em busca de espaço e de poder, o poder de falar com legitimidade ou de se legitimar a que fala. Daí os ruídos e o desconforto causados pela presença de novas vozes, vozes “não autorizadas”; pela abertura de novas abordagens e enquadramentos para pensar a literatura; ou, ainda, pelo debate da especificidade do literário, em relação a outros modos de discurso, e das éticas suscitadas por esta especificidade (Dalcastagnè, 2012, p.7).

À vista disso, os desafios de “tornar visível” o texto poético, que diz “sobre si e sobre o mundo”, sobretudo da(os) autoras(es) negras(os), representa uma luta contínua, pois essas vozes “não autorizadas” não apenas comunicam, mas afirmam uma presença significativa nesse cenário literário. Além disso, podemos considerar

essas vozes como um lugar de resistência que desafia e enriquece o panorama cultural brasileiro.

Desse modo, a poesia amplia sua relevância como uma ferramenta potente na articulação das vozes negras, na reivindicação de direitos e na desconstrução de estigmas negativos com relação ao corpo negro e tudo que ele transmite. Assim, os Cadernos Negros vão além de um espaço para expressão artística, representando uma contribuição fundamental para a construção de uma identidade negra consciente, resiliente e visível no cenário cultural brasileiro.

A heterogeneidade dos títulos dos poemas publicados nos Cadernos Negros reflete a multiplicidade de vozes e de perspectivas que compõem a luta desses escritores frente ao cenário de invisibilidade. A escolha por temáticas centradas na negritude revela a intencionalidade política e social desses autores, que, para além da estética, utilizam a poesia como instrumento de questionamento, de afirmação e de reivindicação de seus lugares de fala.

Os Cadernos Negros contribuíram para solidificar os alicerces, principalmente das publicações das décadas subsequentes. A década de 1980 foi marcada por cinco publicações de Cadernos Negros dedicados à poesia. A coletânea 3 se destaca por marcar a criação do grupo Quilombhoje Literatura, formado por escritores do estado de São Paulo, que tinham como objetivo publicar anualmente a série Cadernos Negros e discutir, ampliar e incluir de maneira significativa os aspectos afro-brasileiros na literatura, bem como na cultura.

Segundo Oliveira (2020, p. 139), “[...] a partir do quinto número, em 1982, entraram autores novos como Miriam Alves, Esmeralda Ribeiro e Márcio Barbosa [...]”, seguidos por nomes que se consolidaram na poesia contemporânea. Na introdução dessa obra, João Jorge, diretor cultural do Olodum, revisita os significados da poesia africana expressa em língua portuguesa e sua relevância no contexto do projeto identitário dos negros na Bahia e, consequentemente, no Brasil. Sob essa perspectiva, o autor destaca a influência crucial dos poetas e dos escritores negros durante a década de 80.

O testemunho de João Jorge (1996)¹⁶, na orelha final dos Cadernos Negros 19, evidencia a significativa contribuição dos Cadernos Negros na formação de uma consciência intelectual brasileira, oriunda dos escritores negros. Já as publicações da

¹⁶ Cadernos Negros, v. 19, São Paulo: Quilombhoje, 1996. Orelha final do livro.

década de 1990 são inauguradas com o volume 13, em que os autores dedicam suas palavras em homenagem à luta do povo sul-africano e a Nelson Mandela.

De acordo com os próprios escritores, essa publicação representa uma nova jornada pelos caminhos singulares da leitura. A partir do volume 13, nomes consagrados como o de Conceição Evaristo começam a marcar a poesia. Além da autora, podemos citar também Márcio Barbosa, Abílio Ferreira, Oubi Inaê Kibuko, Arnaldo Xavier, Carlos Assumpção, Lia Vieira, Eliane Francisco, Eliete Gomes, Onildo Aguiar, Alzira Rufino, Carlos Correia Santos, Carlos Gabriel, Domingos Moreira, Jorge Siqueira, Lepê Correia, Lourenço Cardoso, Marcos Dias, Suely Nazareth H. Ribeiro.

A partir dos anos 2000, além do surgimento de novos nomes, também, percebemos uma mudança no tom das temáticas. A partir daí, nomes como o de Cristiane Sobral se juntam às vozes de outras mulheres negras, como Elizandra Souza, Jussara Santos e Elisa Lucinda. A edição que inicia a década, segundo Antônio (2005):

[...] é, talvez, um dos mais expressivos no tocante à trajetória das mulheres. Os poemas referidos na condição feminina expressam uma força de representação que, a nosso ver, aponta a imagem corrosiva e militante de um eu feminino enegrecido presente nos escritos de Cristiane Sobral e Esmeralda Ribeiro (Antônio, 2005, p.113).

Nesse contexto, é importante considerar que, a partir dos anos 2000, o número de mulheres produzindo e publicando poemas aumentou significativamente. Temas como o cotidiano e a valorização do corpo negro ganharam muita força, sem abandonar o respeito, bem como a reverência à ancestralidade e às tradições religiosas. Nesse contexto, destacamos autoras como Mel Duarte, Jarid Arraes, Luz Ribeiro, Lubi Prates, Jhenyffer Nascimento e Débora Garcia, só para citar algumas. A poesia escrita por autoras(es) negras(os) atualmente percorre um caminho amplo, e cada vez mais vozes se fortalecem. Podemos falar de uma literatura engajada e comprometida com as questões sociais e o corpo negro. Essas múltiplas vozes precisam ser ouvidas e, principalmente, ocupar os espaços educacionais. Salvo alguns avanços, as bibliotecas escolares ainda são carentes da literatura negro-brasileira, e muitos jovens estudantes continuam sendo privados deste acesso, permanecendo sob o silêncio de uma literatura, muitas vezes, marcada pela ausência da autoria negra.

Mesmo diante da rica trajetória percorrida por essas(es) autoras(es) negras(es), durante muito tempo, nós, professores de língua portuguesa (e de Literatura) do ensino médio, recebemos livros didáticos em que não constavam nenhuma dessas(es) autoras(es), e essa ausência refletia na não inserção de suas vozes em nossas atividades ou planejamentos de nossas aulas.

No entanto, recentemente, mais precisamente a partir de 2020, já observamos, mesmo que timidamente, a presença das(os) autoras(es) citadas(os) em alguns volumes de livros didáticos, como, por exemplo, *Práticas de Língua Portuguesa* (Faraco, C. E.; Moura, F. M.; Maruxo Junior, J. H. - Editora Saraiva, 2020). No entanto, percebemos que uma grande parcela dos docentes ainda tem muita dificuldade em trabalhar este conteúdo de forma mais assertiva.

De acordo com nossa experiência como docentes do ensino médio, ressaltamos que ainda há muitos entraves ao se trabalhar o gênero poesia (canônica) em sala de aula, especialmente os que geralmente são apresentados nos livros didáticos, porém, o trabalho com a poesia de autoras(es) negras(os) se apresenta com uma proposta que nos coloca diante de desafios que irão exigir muito comprometimento de cada profissional.

Os cenários experienciados até o momento, no trabalho com a poesia de autores considerados canônicos, em muitos casos, como afirmamos nos parágrafos anteriores, não estão conseguindo atrair a atenção dos estudantes do ensino médio, deixando-os dispersos durante a aula, demonstrando pouco interesse e até mesmo certo distanciamento quanto às temáticas, ou, ainda, diante das estruturas do texto. De acordo com Franco e Testa (2017):

No que diz respeito ao gênero textual “poema”, percebemos, cada vez mais, que este se encontra numa “crise”, no sentido de que esta expressão cultural tem sido posta de lado, por alunos, e até mesmo por professores, diante de outras manifestações culturais contemporâneas consideradas mais atrativas, em especial para os adolescentes, por exemplo, filmes, jogos (em diferentes mídias), TV, entre outros (Franco; Testa, 2017, p.205).

Dessa forma, como afirmam as autoras, os desafios dos professores para atrair os jovens para a poesia requer, muitas vezes, envolvê-los de diferentes modos, e a poesia de autoras(es) negras(os) nos parece trazer um “novo frescor” às aulas, no sentido de contribuir para fomentar debates dinâmicos, polêmicos e atuais em sala de aula.

4 LITERATURAS PLURAIS, LETRAMENTOS DE REEXISTÊNCIA E RACIAL

No atual contexto educacional brasileiro, a inclusão de múltiplas vozes literárias, bem como a promoção dos letramentos de reexistência e racial, são fundamentais para a formação de uma sociedade mais consciente das diversidades que a compõem. Neste capítulo, abordamos a importância de se integrar uma diversidade e/ou pluralidade de vozes e de estilos literários no ambiente escolar, com o objetivo de discutir como essa integração pode contribuir para a formação de leitores literários mais conscientes de suas identidades raciais e da pluralidade do mundo em que vivemos.

Cumprе destacar que, ao integrar uma literatura mais plural em seu currículo, a escola pode enriquecer as discussões em sala de aula e proporcionar aos estudantes uma compreensão mais ampla dos desafios vividos na sociedade, especialmente no que diz respeito ao preconceito e à marginalização de vozes em razão da cor, da raça e da classe. Discutimos também o letramento de reexistência, a partir das ideias de Souza (2011), destacando suas implicações no contexto escolar, principalmente sob a ótica de uma prática de resistência e da reconstrução das narrativas de experiências de grupos marginalizados que se perpetuaram ao longo da história.

No contexto de reexistência, destacamos a relevância das vozes e dos estilos literários que não apenas ensinam e promovem a leitura, mas também contribuem para que os estudantes construam uma visão mais crítica e plural da realidade, essencial para o desenvolvimento de sua autonomia e para uma compreensão mais profunda da realidade. Por fim, abordamos o letramento racial, que, por sua vez, emerge como uma ferramenta fundamental para promover a análise crítica das dinâmicas de poder e de discriminação racial que ainda persistem em nossa sociedade.

4.1 Literaturas plurais no contexto escolar

Ao adentrarmos na discussão sobre a pluralidade de vozes na literatura brasileira contemporânea, aproximamo-nos dos argumentos de Perrone-Moisés (2012), que propõe uma concepção de literatura contemporânea entendida como uma prática que leva em consideração valores essenciais, como:

[...] o exercício da linguagem de modo livre e consciente; a criação de um mundo paralelo como desvendamento e crítica da realidade; a expressão de pensamentos e sentimentos que não são apenas individuais, mas reconhecíveis por outros homens como correspondentes mais exatos aos seus; a capacidade de formular perguntas relevantes, sem a pretensão de possuir respostas definitivas (Perrone-Moisés, 2012, p.28-29).

Com base nesses valores citados pela autora, é possível compreender o conceito e as concepções sobre a literatura como algo que foi moldado ao longo dos séculos, evoluindo para a compreensão de que ela, de fato, é "uma forma de representação, um espaço onde interesses e perspectivas sociais interagem e se entrecroçam" (Dalcastagnè, 2012, p. 17). Assim, entendemos que a literatura não é um campo estático; pelo contrário, é certamente caracterizada pela constante evolução e pela pluralidade de vozes, de temas e de formas.

A união dessas características oferece aos indivíduos uma oportunidade para a livre manifestação, para expressões diversas e para o conhecimento de personagens variados. No que se refere à literatura brasileira contemporânea, Dalcastagnè (2012) argumenta que:

Desde os tempos em que era entendida como instrumento de afirmação da identidade nacional até agora, quando diferentes grupos sociais procuram se apropriar de seus recursos, a literatura brasileira é um território contestado. Muito além de estilos ou escolhas repertoriais, o que está em jogo é a possibilidade de dizer cada vez mais sobre si e sobre o mundo, de se fazer visível dentro dele (Dalcastagnè, 2012, p. 7).

Nessa perspectiva, compreendemos que, nesse "território contestado" citado pela autora, a questão do "quem e de onde" se fala, se sobrepõe ao "o que e como" está sendo dito, embora ambos sejam fundamentais. Em outras palavras, há um olhar crítico e seletivo voltado para grupos ou para realidades que, historicamente, não eram representados nas literaturas oficiais e/ou legitimadas, que estavam reservados, em grande parte, aos moldes aceitos pelos grupos hegemônicos. Nesse contexto, o julgamento sobre a(o) autor(a) muitas vezes precede a avaliação da forma e do conteúdo de sua obra.

Dalcastagnè (2012, p.7) afirma que "é difícil pensar a literatura contemporânea brasileira sem movimentar um conjunto de problemas que pode ser apaziguado, mas que se revelam em toda a sua extensão sempre que algo sai de seu lugar". Nesse sentido, sempre que autores fora dos grupos ditos privilegiados se levantam para

escrever, seja por meio de poemas, seja a partir de romances que desafiam as visões dominantes da sociedade, eles não apenas oferecem novas temáticas, mas também provocam uma reavaliação das estruturas sociais e culturais estabelecidas.

Essa pluralidade de vozes contemporâneas brasileiras vem reconfigurando o cenário literário, trazendo maior visibilidade às realidades marginalizadas. Dessa maneira, a literatura pode tornar-se um espaço de contestação, no qual não apenas existe uma estética/artística expressa, mas que também põe em debate uma disputa social, de meios de poder, de representatividade e de ocupação de espaços de direito.

Também é Dalcastagnè (2012) quem destaca que "o campo literário brasileiro ainda é extremamente hegemônico". A autora ressalta ainda que:

[...] a entrada de autores ou autoras que destoam desse perfil causa desconforto quase imediato. Pensem no senhor que conserta sua geladeira, no rapaz que corta seu cabelo, na sua empregada doméstica-pessoas que certamente têm muitas histórias a contar. Agora colem o retrato delas na orelha de um livro, coloquem seus nomes em uma bela capa, pensem neles como escritores. A imagem não combina, simplesmente porque não é esse o retrato que estamos acostumados a ver [...] não é esse o retrato que muitos defensores da Língua e da Literatura [...] querem ver. Afinal, nos dizem eles, essas pessoas têm pouca educação formal, pouco domínio da língua portuguesa, pouco tempo para se dedicar à escrita (Dalcastagnè, 2012, p.8).

Considerando o que foi apresentado pela autora, torna-se evidente que a "ocupação" do espaço literário por figuras de classes menos abastadas, em alguns casos sem amplo acesso à educação formal ou aos ambientes dominados pela branquitude, gera inquietação e soa como uma "afronta" à elite estabelecida. Essa presença desafia a "zona de conforto" dessa elite, trazendo à tona as tensões que surgem quando representantes de diversas raças e classes conquistam o direito de "falar" e de "serem ouvidos".

Um exemplo emblemático dessa resistência pode ser visto na recepção crítica ao diário de Carolina Maria de Jesus, "Quarto de Despejo: diário de uma favelada" (1960). Embora a obra tenha alcançado grande sucesso entre leitores e repercussão internacional, parte da crítica literária brasileira reagiu com desdém. Wilson Martins, por exemplo, chegou a classificá-la como uma "mistificação literária", numa crítica publicada no *Jornal do Brasil*¹⁷ em 1993. Sua posição demonstra como a valorização

¹⁷ Ver em: Hemeroteca digital da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/docreader.aspx?bib=030015_11&pasta=ano%20199&pesq=mistifica%C3%A7%C3%A3o&pagfis=125959.

da experiência e da escrita de uma mulher negra e favelada era vista, e em certa medida, ainda é, como uma ameaça à ordem canônica e ao domínio simbólico da intelectualidade tradicional sobre o discurso literário.

Portanto, é imprescindível compreender que autores provenientes das periferias ou de cidades afastadas dos grandes centros, e que não têm acesso aos diversos eventos literários ou culturais, representam as pessoas comuns que vivenciam realidades semelhantes às de muitos estudantes da escola pública e das demais pessoas do seu contexto social. Nesse sentido, suas histórias podem proporcionar a esses leitores, perspectivas enriquecedoras que ampliam a compreensão acerca da sociedade e do mundo.

Embora saibamos que essa percepção ainda não tenha sido plenamente compreendida, tanto no contexto literário quanto na sociedade em geral, observamos uma luta incessante pela visibilidade e pelo reconhecimento de muitos autores que representam a diversidade na literatura brasileira contemporânea. Nesse contexto, o acesso a essa diversidade fortalece, incentiva e amplia a busca por uma literatura que vai além da canônica (ou hegemônica), perspectivando modos mais democráticos de coexistir e de dialogar.

Candido (2004, p. 175) define literatura como “todas as criações de toque poético, ficcional e dramático em todos os níveis da sociedade, em todos os tipos de cultura”. Diante disso, observamos um panorama democrático e inclusivo que, de certa forma, reforça a ideia de pluralidade à qual nos referimos. A conscientização sobre a pluralidade na literatura é importante para o enriquecimento da experiência dos estudantes (leitores literários críticos e em potencial, em formação permanente), permitindo-lhes acessar uma variedade de mundos e de perspectivas sobre a vida. Segundo Candido (2004):

[...] os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante (Candido, 2004, p.175).

Nesse sentido, observamos um caráter ambivalente na literatura, que reflete a complexidade das relações sociais e culturais, tornando-se um campo de intensas disputas ideológicas e desempenhando um papel fundamental na formação da

consciência humana e na construção do imaginário social. Esses argumentos reiteram a ideia de que a literatura, em suas diversas manifestações, pode, de fato, ser um veículo importante para garantir o diálogo entre diferentes vozes e experiências de vida.

Considerando os argumentos de Candido (citados no parágrafo anterior) e prosseguindo em nossas reflexões sobre alguns aspectos que abrangem as contribuições das literaturas plurais para a formação de leitores literários críticos no ensino médio, é relevante acrescentar os argumentos de Amorim *et al.* (2022), que destaca que:

[...] as aulas específicas de literatura ministradas no ensino médio, assim como o trabalho mais holístico, isto é, que considera a totalidade das possibilidades de abordagens de textos literários em diferentes frentes da área de linguagens no ensino fundamental, podem e devem se preocupar com a formação de leitores engajados e críticos (Amorim *et al.*, 2022, p. 19).

A partir dessa perspectiva, acreditamos também que, para contribuir na formação de leitores literários mais engajados com relação às adversidades que marcam a sociedade brasileira, é fundamental compreender a literatura como um ‘espaço de poder’, capaz de ampliar nosso acesso a temas e a visões variadas de contextos do mundo, favorecendo, assim, um debate mais reflexivo e crítico na escola.

Entretanto, apenas apresentar a pluralidade de vozes da literatura contemporânea brasileira na sala de aula não assegura, por si só, um bom trabalho em relação à formação desses possíveis leitores literários. Por isso, é necessário adotar ações concretas que possam contribuir para essa formação. Consequentemente, se houver um trabalho adequado, ele impulsionará o rompimento com os silenciamentos e com a invisibilização de autores que ainda estão fora dos cânones literários, dos materiais didáticos, das salas de aula, ou das bibliotecas das escolas públicas brasileiras.

Contudo, é necessário considerar o esforço de alguns professores dispostos a incorporar essas literaturas plurais no processo de formação leitora dos jovens estudantes da rede pública, engendrando meios para que esses alunos possam experienciar as leituras contemporâneas com mais cuidado e atenção.

Ainda é Perrone-Moisés (2016) quem defende a importância de ampliar os territórios de leitura e/ou culturais dos estudantes:

[...] oferecer ao aluno apenas aquilo que já consta em seu repertório é subestimar sua capacidade de ampliar seus conhecimentos e privá-lo de um bem a que ele tem direito. Ensinar é elevar progressivamente o nível dos alunos, alargar seus repertórios e aprimorar sua proficiência linguística [...] (Perrone-Moisés, 2016, p. 65-66).

Em consonância com a perspectiva da autora, compreendemos que a ampliação do repertório literário dos jovens estudantes pode contribuir na luta contra o racismo estrutural (que é um dos nossos focos de estudo) da sociedade, combatendo os estigmas sociais e auxiliando na formação humana, pois a literatura é uma “[...] poderosa mediadora entre diferentes culturas, função que, hoje em dia, num mundo globalizado pela informação e pelos deslocamentos humanos, é mais do que nunca oportuna” (Perrone-Moisés, 2016, p. 63).

Neste contexto, também é pertinente considerar alguns conceitos que nos ajudam a compreender os movimentos contínuos e dinâmicos da literatura, conforme explicita Jouve (2012). Segundo o autor:

[...] a literatura pela liberdade que funda, exprime conteúdos diversos, essenciais e secundários, evidentes e problemáticos, coerentes e contraditórios, que frequentemente antecipam os conhecimentos vindouros. Em cada época, textos estranhos e atípicos nos mostram (ou nos lembram o que o ser humano continua sendo um universo com vasta extensão a explorar) (Jouve, 2012, p. 1650).

À vista disso, o autor nos oferece a possibilidade de refletirmos sobre essa literatura livre e diversa, que também aponta para questões (a nosso ver) presentes e futuras. É graças a essa diversidade e complexidade no contexto literário que podemos, atualmente, reivindicar as vozes que nos ajudam a refletir ou, quiçá, a tentar compreender os diversos panoramas sociais dos quais fazemos parte. Nesse sentido, Dalcastagnè (2012) observa que:

Essa preocupação com a diversidade de vozes não é um mero eco de modismos acadêmicos, mas algo com importância política. Pelo menos, duas justificativas para tal importância podem ser dadas. Em primeiro lugar, a representação artística repercute no debate público, pois pode permitir um acesso à perspectiva do outro mais rico e expressivo do que aquele proporcionado pelo discurso político em sentido estrito [...] em segundo lugar, a injustiça social possui duas facetas[...] uma econômica outra cultural. Isso significa que a luta contra a injustiça inclui tanto a reivindicação da riqueza como pelo reconhecimento das múltiplas expressões culturais de grupos subalternos (Dalcastagnè, 2012, p.47).

A partir disso, reiteramos que é preciso que haja o envolvimento de todos, para além da escola, a fim de garantir que essas vozes alcancem seus interlocutores e provoquem reflexões e debates sobre questões sociais que ainda alimentam preconceitos e discriminação contra grupos marginalizados. Dessa maneira, precisamos nos atentar à relevância dos letramentos de reexistência nesse processo tão complexo da leitura na escola.

4.2 Vozes plurais que resistem e (re)existem

As diversas vozes e as formas literárias que estamos explorando, neste trabalho, oferecem-nos uma rica oportunidade de se refletir sobre as vivências e as formas de resistência de grupos historicamente marginalizados. Essas expressões literárias não apenas carregam subjetividades únicas, mas também revelam, de maneira ativa e poderosa, a capacidade desses grupos de se reconstruírem e de reexistirem em seus próprios espaços, utilizando a arte e a cultura como instrumentos de afirmação e de transformação social.

Amorim *et al.* (2022, p. 25) consideram que “[...] é sempre possível ainda, para ampliar a discussão, incluir outros e novos autores (não tão) estudados em nossa tradição escolar”. De acordo com os autores:

Além do silenciamento da voz feminina, outras questões igualmente importantes pouco aparecem em aulas de literatura que privilegiam a perspectiva historiográfica, tais como a escravização do povo negro sob uma ótica crítica, a desigualdade social histórica que assola o Brasil, a representação literária de culturas indígenas e negras, a imagem de miséria que se perpetua na região Nordeste do país, a imposição curricular de se ensinar apenas literaturas de colonizadores e a própria reinvenção da literatura brasileira na contemporaneidade (Amorim *et al.*, 2022, p. 25).

Com base no que foi apresentado, os autores destacaram que as vozes que representam grupos específicos que vêm resistindo, há algumas décadas, às tentativas de silenciamento também são atravessadas por questões sociais, econômicas, políticas, religiosas etc. E, de acordo com nossa experiência na docência da rede pública de ensino, acreditamos que essa questão pode estar gerando alguns entraves e preconceitos, tanto ao adentrar o ambiente escolar quanto antes de chegarem às escolas, contribuindo ainda mais com os processos de silenciamento e de invisibilização que abordamos nesta pesquisa.

Segundo Oliveira (2017):

[...] é justamente para preencher esse déficit de representação, em todos os níveis, desde o artístico-literário ao político, e em consonância com as transformações econômicas e sociais do país, que nasceram na década de 1980, nos bairros mais pobres e periféricos das metrópoles brasileiras, numerosos grupos de hip-hop, inspirados no movimento hip-hop norte-americano. Combinando vários gêneros artísticos, tais como música, poesia, pintura e dança, buscaram trazer à tona a voz silenciada da população que vive às margens (Oliveira, 2017, p. 240).

Sendo assim, em consonância com as ideias da autora, observamos que essas vozes plurais e/ou esses “grupos invisibilizados” emergem cada vez mais no panorama literário contemporâneo brasileiro, reivindicando seu “lugar de fala” (Ribeiro, 2017), ou seja, a capacidade de ocupar seus espaços sociais e de poder. Esses grupos podem, por exemplo, representar, inicialmente, uma espécie de “união não combinada” no enfrentamento do racismo, que se estruturou ao longo dos séculos e persiste sólido até os dias atuais.

Nesse contexto, com o surgimento dessas “vozes não autorizadas”, já citadas por Dalcastagnè (2012), deparamo-nos com uma produção literária que resiste e (re)existe, disseminando seus valores e suas diversidades culturais, quebrando barreiras erguidas sobre um alicerce de preconceitos oriundos do desconhecimento da riqueza das temáticas, das formas e da estética que essas produções apresentam. Essas vozes plurais, de acordo com Oliveira (2017):

[...] abordam também a força e a energia criativa dessa população, o desejo de participação, a necessidade e a exigência de autorrepresentação, a partir de uma ótica diferente, que não identifique necessariamente o excluído, o periférico, o favelado e o marginal como um ladrão ou um delinquente (Oliveira, 2017, p.240).

Dessa maneira, reiteramos que essas vozes representam e se autorrepresentam nas diversas manifestações literárias. São vozes que, embora pertençam a um coletivo, carregam também a sutileza subjetiva de cada autor. A partir dessas representações e autorrepresentações, a sociedade é provocada a olhar para esses grupos e a ouvir o que eles têm a dizer, ou o que desejam dizer. Contudo, estamos cientes de que, embora já tenha ocorrido algum avanço, essa batalha ainda tem um longo caminho a percorrer.

Com relação a esse aspecto, é pertinente ressaltar as colocações de Amorim *et al.* (2022), pois é imprescindível que, na sala de aula, o professor se atente ao fato de que:

Antes de começar qualquer trabalho didático com literatura na escola, seja qual for a etapa de ensino, o professor deve lembrar que trabalhará com um saber que não está restrito a uma época distante. A literatura atravessa nossa sociedade contemporânea de diversas formas, e os alunos, mais do que percebemos, têm uma relação muito próxima com certos gêneros literários da atualidade (Amorim *et al.*, 2022, p. 34).

Essa proximidade com certos gêneros literários citados pelos autores pode contribuir para um trabalho mais fluido e significativo. Afinal, a oportunidade de estar no âmbito da sala de aula consumindo um gênero literário que representa um contexto ou tema mais próximo de sua realidade é extremamente relevante no processo de formação do aluno. Contudo, conforme salientam os autores:

Cabe então ao professor ampliar esse seu repertório literário, sem menosprezar seus conhecimentos prévios, mas também sem “qualificar” como “menor” ou “inferior” a leitura dos seus alunos, fãs de poetas que seguem no Instagram e consumidores de literatura juvenil (Amorim *et al.*, 2022, p.34).

Por isso, é importante ressaltar que todas as questões apresentadas pelos autores nos mobilizam ou nos provocam a conhecer mais a respeito dos letramentos, especialmente os de reexistência (que nos soa como um termo pouco conhecido fora da academia) e enfatizar o quanto eles carecem de um processo informativo para que possam se concretizar nas escolas públicas.

Desse modo, é imprescindível conhecer algumas manifestações literárias e culturais que resistem e (re)existem todos os dias, reconhecendo a importância delas na vida dos jovens estudantes em formação e que, de acordo com Souza (2011), compõem os letramentos de reexistência.

4.3 Letramentos de reexistência

O termo letramento ganhou destaque nas discussões, principalmente no contexto educacional brasileiro, a partir dos estudos de Mary Kato em 1986 e do lançamento do livro “Os significados do letramento”, de Kleiman (1995). Atualmente, com os estudos de Street (2014), encontramos o termo utilizado no plural, ou seja,

"letramentos", que consistem no surgimento de novas demandas da contemporaneidade, a exemplo dos letramentos de reexistência e do letramento racial.

Outros autores também se propuseram a discutir o letramento, assim como suas contribuições para a educação brasileira. Desse modo, citamos Kleiman (2007, p. 6), que atesta que "os estudos do letramento [...] partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem." De acordo com a perspectiva da autora, os letramentos envolvem práticas variadas que podem contribuir de forma ampla para todos os aspectos sociais e culturais.

De acordo com Soares (2012, p. 76), "letramento é um conjunto de práticas de leitura e escrita que resultam de uma concepção de o quê, como, quando e por que ler e escrever". Enquanto para Tfouni (1995, p.20), letramento são as "consequências sociais e históricas da introdução da escrita em uma sociedade; são as mudanças sociais e discursivas que ocorrem em uma sociedade quando ela se torna letrada."

Todos esses conceitos convergem no intuito de provocar uma "transformação" na sociedade por meio do acesso às diversas vozes e formas nas quais a literatura se apresenta, além de refletir sobre as ações decorrentes da utilização desses textos. Portanto, é necessário pensar sobre como estamos utilizando essa literatura e quais provocações ela está causando em nossos estudantes. Essa reflexão é fundamental para que haja alguma mudança.

Diante das diversas esferas de alcance desse termo e suas aplicações, que podem ser bastante amplas, coadunamos com as ideias de Amorim *et al.* (2022, p. 84), quando os autores afirmam que "[...] os letramentos trazem consequências sociais, culturais, políticas, linguísticas e até mesmo econômicas para o indivíduo ou sociedade letrada [...]". Nesse contexto, inclinamo-nos a considerar que os letramentos são fundamentais não apenas para a perspectiva educacional, mas também para a formação integral do indivíduo na interação social.

Souza (2011) apresenta uma pesquisa que envolveu jovens no movimento *hip-hop* e desenvolveu a ideia que se configura como letramento de reexistência, "que implicam para os jovens assumir e sustentar novos papéis e funções sociais nas comunidades de pertencimento e naquelas com as quais estão em contato [...]" (Souza, 2011, p. 36). Com base nos estudos de Souza (2011) e de Amorim *et al.* (2022), o letramento de reexistência pode ser compreendido como:

Toda produção literária de autoria periférica, de autoras e autores periféricos, que ressignificam esteticamente a opressão de que são vítimas, fazendo da literatura um terreno de sobrevivência ao colonialismo, ao racismo, a toda e qualquer forma de depreciação das subjetividades não hegemônicas. Inscreve-se a literatura de (re)existência, por isso, nas práticas de letramentos de (re)existência, que são periféricos porque nascem em contextos de violência, discriminação, mas também porque se afirmam em suas práticas específicas de linguagem fazem desses contextos um lugar de sobrevivência ao extermínio físico, social e artístico (Amorim *et al.*, 2022, p.109).

Nesse sentido, entendemos que os letramentos de reexistência se realizam por meio da utilização de uma literatura produzida por autores que, no âmbito de suas realidades, buscam constantemente ressignificar o mundo e a vida de maneira mais sustentável e dinâmica, em que as questões da resistência estão nas pautas principais, sendo fundamentais para grupos marginalizados da sociedade. Portanto, por isso podemos compreender que existem letramentos (no plural) de reexistência, pois são as subjetividades que constroem essas frentes de resistência, enfrentando as mazelas sociais todos os dias e, da mesma forma, renovando-se constantemente.

Mesmo sendo composto por uma literatura plural e por diferentes autores, Souza (2011) adverte que os letramentos de reexistência possuem sua singularidade. De acordo com a autora:

[...] os letramentos de reexistência mostram-se singulares, pois, ao capturarem a complexidade social e histórica que envolve as práticas cotidianas de uso da linguagem, contribuem para desestabilização do que pode ser considerado como discursos já cristalizados em que as práticas validadas sociais de uso da língua são apenas as ensinadas e aprendidas na escola formal (Souza, 2011, p. 36).

Segundo a autora, compreendemos que os letramentos de reexistência não se concretizam apenas dentro dos muros da escola; entretanto, práticas que nasceram fora dos ambientes escolares podem se tornar aliadas significativas no âmbito das salas de aula, uma vez que muitos desses alunos da rede pública cresceram ouvindo ou participando desses movimentos artístico-culturais. De acordo com Souza (2011):

[...] a escola, cada vez mais, se torna chão de diferentes culturas com as quais ainda não consegue dialogar-ainda que a necessidade já seja reconhecida-por conta de um processo de exclusão que ainda marca, em termos de acesso, permanência e sucesso escolar, a história de um Brasil branco que, ainda a despeito de algumas mudanças, ainda não são um só (Souza, 2011, p. 37).

À vista disso, a autora nos apresenta aspectos preocupantes acerca da escola, pois esta representa um espaço de formação marcado pela diversidade cultural, que, ao mesmo tempo, ainda encontra dificuldades significativas para estabelecer um diálogo genuíno com as diferentes culturas e movimentos artísticos que a permeiam, tendo como consequência, a perpetuação de um “processo de exclusão”.

Contudo, se os professores não tiverem acesso a essas produções literárias/culturais ou não as conhecerem, o processo de inclusão torna-se praticamente impossível. Ou seja, a exclusão das literaturas plurais não ocorre apenas por falta de vontade, mas por uma falta de familiaridade com elas, o que pode inviabilizar o docente de atuar de forma eficaz na mediação da leitura literária sob uma perspectiva mais democrática e plural.

Portanto, considerando as limitações de nossa pesquisa, faremos uma breve introdução a algumas vozes plurais que representam as manifestações literárias inseridas no conceito de letramentos de reexistência, além de uma análise sobre a relevância de cada uma delas no processo de formação de leitores literários mais críticos e no desenvolvimento social dos jovens estudantes da escola pública.

4.3.1 Literatura marginal periférica

A literatura marginal periférica representa um campo significativo e diversificado no âmbito da literatura contemporânea brasileira. De acordo com Ferréz (2005, p. 12), esse termo refere-se a “[...] uma literatura produzida por minorias, [...] raciais ou socioeconômicas [...] uma literatura desenvolvida à margem dos núcleos centrais do saber e da grande cultura nacional [...]”. Propondo uma articulação com as concepções de Ferréz (2005), podemos citar as teorizações de Nascimento (2006), a qual esclarece que:

Sob um outro ponto de vista, “literatura marginal” designaria os livros que não pertencem aos clássicos da literatura nacional ou universal e não estão nas listas de leituras obrigatórias de vestibulares [...] Ou ainda, como nos estudos mais recentes, o emprego da expressão denotaria as obras produzidas por autores pertencentes a minorias sociológicas, como mulheres, homossexuais e negros (Nascimento, 2006, p.12).

Desse modo, conforme apontado por Nascimento (2006), o conceito de literatura marginal abrange diferentes grupos sociais historicamente excluídos, como mulheres, negros e pessoas LGBTQIAPN+. No entanto, no contexto da literatura marginal periférica, em particular, destacam-se os autores que retratam o cotidiano das comunidades das periferias das grandes cidades brasileiras. Por meio de suas obras, eles dão visibilidade a temas como a violência, a desigualdade social, a fome e o racismo, entre outros.

A literatura marginal periférica possui grande potencial de aceitação entre os estudantes do ensino médio da rede pública, pois sua linguagem tende a ser mais próxima e acessível a esses jovens. Trata-se de uma literatura que frequentemente emprega uma linguagem mais alinhada à oralidade e à cultura popular.

No Brasil, segundo Da Silva e Azevedo (2009):

Ferréz, Sacolinha, Sérgio Vaz e outros lutam por uma comunidade mais justa, promovem ações e divulgam em seus blogs, projetos, festas literárias, saraus, bibliotecas comunitárias, recitais, onde todos possam ter acesso às obras literárias (Da Silva; Azevedo, 2009, p.11).

Portanto, é fundamental destacar que a literatura marginal periférica amplia as vozes literárias, promovendo a democratização do campo literário. Além disso, ela oferece perspectivas e alternativas variadas sobre as experiências vividas pela sociedade, enriquecendo o contexto literário atual.

Além do exposto, a literatura marginal periférica também dialoga diretamente com outras formas de expressão cultural, como *slam*, *hip-hop*, a música popular e as artes visuais, e outras expressões que também são englobadas como letramentos de reexistência e serão abordados adiante. Essas manifestações criam um espaço vibrante e interconectado em que os jovens (estudantes ou não) podem vivenciar expressões artísticas criativas e dinâmicas, com um caráter de reflexão crítica.

4.3.2 A poesia *slam*

A poesia *slam* é um fenômeno artístico e cultural que está inserida no âmbito da cultura *hip-hop*. Também denominada *slam poetry*¹⁸. Conforme Freitas (2020, p.

¹⁸ O *slam poetry* surgiu na década de 1980, em Chicago, tendo como seu principal e mais reconhecido precursor, o poeta Marc Kelly Smith. Desde então, a modalidade se popularizou e iniciou o que se pode

1), “simplesmente o ‘*slam*’, [...] se refere tanto à poesia quanto ao evento, especialmente em São Paulo, se configura, entre outras coisas, como mais uma manifestação da palavra”.

Ainda para Freitas (2020):

O *poetry slam* é uma batalha de poesia falada, cujas cinco regras principais, apesar de variarem de lugar para lugar, tendem a permanecer relativamente as mesmas: os competidores têm três minutos para apresentar sua poesia autoral e inédita naquele slam, sem o auxílio de adereços de cena ou acompanhamento musical. As poesias são julgadas pelo público e pelos jurados imediatamente após sua leitura/recitação/acontecimento, em uma escala de zero a dez. O júri é constituído por pessoas escolhidas aleatoriamente na plateia. Das notas dos cinco jurados, a maior e a menor são descartadas, compondo uma nota final que varia entre zero e trinta pontos. O poeta geralmente passa por três rodadas, tendo que apresentar três poesias vencedoras antes de se tornar o campeão da noite (Freitas, 2020, p. 2).

Nesse contexto, a competição permite que as(os) poetas mostrem suas performances, contagiando o público, tanto no que se refere à motivação quanto ao engajamento e à reflexão sobre o que está sendo exposto durante cada apresentação. Além da competição, o *slam poetry* se configura como uma manifestação democrática que acolhe qualquer pessoa disposta a participar, sem barreiras sociais, raciais, de classe, gênero, entre outras.

Os poetas, conhecidos como “*slammers*”, apresentam seus textos de maneira intensa, com o intuito de provocar o público em busca de uma resposta. De acordo com D’Alva (2019), é pertinente salientar que o *slam poetry* tem sido utilizado “[...] como plataforma para criar espaços nos quais a manifestação da livre expressão poética, do livre pensamento e a coexistência em meio à diversidade são experienciados como práticas de cidadania” (D’Alva, 2019, p. 270-271).

De acordo com Silva (2020, p.17) no Brasil, o *slam* “está inserido em uma gama de eventos culturais de rua que utilizam o espaço público para corrigir a desigualdade no acesso à produção cultural e afirmar o direito dos residentes marginalizados à cidade”. Dessa maneira, ele tem se consolidado como uma força transformadora na literatura contemporânea, inspirando novos gêneros e/ou estilos de escrita, influenciando, assim, outros meios de expressão artística e novos modos de leitura.

chamar de um processo de internacionalização (principalmente no mundo tido como Ocidental) (Silva, 2020, p. 11).

Portanto, a poesia *slam* não se resume a uma forma de arte, mas pode ser considerada um movimento cultural que valoriza a diversidade de experiências humanas e promove um diálogo contínuo sobre questões relevantes para a sociedade. Todas essas características a inserem em um contexto de vozes plurais e práticas de letramentos de reexistência, as quais podem contribuir significativamente para a formação dos jovens estudantes.

4.3.3 O *hip-hop*

A cultura *hip-hop* ainda é relativamente pouco explorada no âmbito escolar, especialmente nas escolas públicas do Tocantins, onde atuamos. Com base em nossas experiências como docentes na rede pública estadual, observamos que os materiais didáticos disponíveis até o momento não contemplam de forma significativa essas produções. É pertinente ressaltar que, conforme afirma Patrocínio (2013, p.103), “não é um fenômeno recente: o *hip-hop*, com seu acentuado discurso de consternação, tem aglutinado vozes marginalizadas não apenas na periferia brasileira, mas significativamente em parte da cultura ocidental”. De acordo com Souza (2011):

A face mais expressiva do hip-hop está ancorada no rap- a poesia cantada que, para existir, precisa da junção de dois elementos: o DJ e o MC, o poeta que escreve e canta as letras de rap; já o DJ dá o tom ao discurso, que geralmente tematiza as desigualdades sociais, racismo, discriminações e violências de toda sorte (Souza, 2011, p. 16).

Portanto, as temáticas abordadas e a forma como o *hip-hop* se manifesta pode atrair a atenção dos estudantes e envolvê-los em uma atividade literária diferente daquelas com as quais estão acostumados na sala de aula. Ainda conforme Souza (2011):

[...] o *hip-hop* para muito além da expressão inglesa, que se pode ser literalmente traduzida como balançar [*to hip*] o quadril [*hop*]- tem sido compreendido como um movimento social juvenil urbano enraizado no segmento populacional de baixo poder aquisitivo, a maioria negra e jovem [...] (Souza, 2011, p.15).

Dessa maneira, compreendemos que levar o *hip-hop* para o contexto escolar também pode proporcionar um maior engajamento com os aspectos socioculturais e suas lutas no Brasil, promovendo, assim, um ambiente escolar dinâmico, que favoreça

reflexões mais profundas sobre a nossa sociedade. Também, como explicita Souza (2011):

O universo do hip-hop é marcado pela reflexão crítica que faz em relação às desigualdades sociais e raciais por meio da poesia, dos gestos, falas, leituras, escritas e imagens que tomam forma pela expressividade de quatro figuras artísticas, a saber: o mestre/mestra de cerimônia-MC, o /a disc-jóquei-DJ, o dançarino ou dançarina -b-boy ou b-girl e o grafiteiro ou grafiteira (Souza, 2011, p.15).

Portanto, essa expressão poética e rítmica, da qual a autora fala, pode ser mais atrativa para os jovens estudantes, incentivando-os a se envolver com as expressividades presentes no *hip-hop*, abrangendo tanto o corpo quanto a mente. Essa mistura artística pode responder a muitos dos anseios da juventude. Nas palavras de Patrocínio (2013):

Corpos negros rígidos realizam movimentos largos, ostentam seu objetivo de expansão, alcançar espaços antes fechados. Os punhos cerrados lançados ao ar no ritmo constante da batida eletrônica acentuam a violência já pressentida no cenho franzido que reforça o olhar fixo (Patrocínio, 2013, p.103).

Nesse sentido, a postura e os movimentos dos envolvidos também podem expressar a identidade, a história e os anseios de cada jovem como uma forma de resistência diante das barreiras impostas pela sociedade. De acordo com Testa e Souza (2023):

Muitos poemas-canções ajudam a fortalecer os corpos marginais-periféricos, reunindo outras vozes (pertencentes à cultura do *hip-hop*), que precisam se fazer presentes na escola, pois muitos cenários ou histórias de alunas e de alunos, de seus cotidianos podem ser representados nas letras das rappers ou dos rappers, há muitas identificações de jovens estudantes que ocupam os bancos escolares pelas desigualdades sociais que temos em nosso país (Testa; Souza, 2023, p. 113).

Para os autores, a cultura *hip-hop* no ambiente escolar, além de proporcionar acesso a uma diversidade de textos ou “poemas-canções”, pode potencializar diálogos mais conscientes e críticos da realidade circundante, fomentando “novas” lutas e combatendo aos discursos hegemônicos que potencializam a marginalização de artistas e de gêneros textuais da literatura brasileira contemporânea.

4.3.4 A literatura indígena

A literatura indígena também constitui uma expressão de vozes resistentes e plurais no âmbito da literatura brasileira contemporânea. Ela pode contribuir de maneira significativa no âmbito dos letramentos de reexistência, sendo um campo rico e diversificado que reflete a multiplicidade de culturas, histórias e perspectivas das populações indígenas, tanto no Brasil quanto ao redor do mundo.

Kambebe (2018, p. 40) enfatiza que “[...] na literatura indígena, a escrita, assim como o canto, tem um peso ancestral. Diferencia-se das demais literaturas por carregar um povo, uma história de vida, identidade e espiritualidade”. Dessa forma, as características presentes nessa literatura transcendem a simples narração de histórias, sendo uma fonte vital de preservação cultural. Portanto, não só mantém a língua viva, mas também perpetua e reproduz as tradições ancestrais.

A inserção de autores da literatura indígena no contexto escolar representa, também, uma forma de reexistência e resistência à desvalorização de vozes silenciadas e de corpos invisibilizados. Esses corpos, que foram dizimados ao longo de séculos em nosso país, continuam resistindo. Portanto, segundo Kambebe (2018), ela “[...] tem contribuído com o conhecimento de crianças das redes municipais e estaduais, nas cidades e universidades, oferecendo um saber que a escola e os bancos universitários muitas vezes não conseguem conceber” (Kambebe, 2018, p. 41).

De acordo com Munduruku (2018):

[...] a escrita é uma conquista recente para a maioria dos 305 povos indígenas que habitam nosso país desde tempos imemoriais. Detentores de um conhecimento ancestral apreendido pelos sons das palavras dos avôs, estes povos sempre priorizaram a fala, a palavra, a oralidade como instrumento de transmissão da tradição, obrigando as novas gerações a exercitarem a memória, guardiã das histórias vividas e criadas (Munduruku, 2018, p.81).

Nesse contexto, a “conquista recente da escrita” mencionada pelo autor simboliza a resistência e reexistência dos autores indígenas frente a uma sociedade que persiste em estereotipá-los como seres inferiores, desprovidos de capacidade intelectual e dependentes exclusivamente de programas sociais oferecidos pelos governos.

Nomes como Márcia Wayna Kambeba, Ailton Krenak, Olívio Jekupé, Daniel Munduruku e Eliane Potiguara estão entre aqueles que conseguiram romper a bolha do silenciamento e conquistar espaços anteriormente inacessíveis, como, escolas, universidades e o cenário político-partidário, promovendo debates e levantando diferentes lutas.

A eleição de Ailton Krenak para a Academia Brasileira de Letras, na cadeira nº 5, representa um marco simbólico de descolonização e, consequentemente, a quebra de um silenciamento secular no campo institucional literário. Ao se tornar o primeiro indígena “imortal” da ABL, Krenak marca um gesto político muito importante, reforçando a centralidade da cosmovisão indígena na produção intelectual. Como ele mesmo declarou, ao assumir a cadeira: “Quando a Academia acolhe um sujeito vindo dessa constelação de povos, ela está admitindo um debate sobre essas superestruturas coloniais que estão aí” (Torres, 2023, s/p).

Consequentemente, as vozes indígenas desempenham um papel fundamental na educação brasileira, especialmente na busca por equidade social no país. O acesso a essa literatura, seja na escola ou fora dela, proporciona conhecimentos e saberes que revelam a relação dos indígenas com a natureza, seus mitos, ritos, entre outros, apresentando seus modos de vida.

A literatura indígena contemporânea aborda frequentemente diversos temas, como a colonização, a perda de terras, a crise ambiental e as consequências da modernidade para as comunidades tradicionais. Sua relevância também reside na capacidade de propor uma oportunidade para repensar e reivindicar o futuro, ao sugerir novas formas de resistência e de resiliência.

Com isso, por meio de romances, de poesias, de ensaios e de outros estilos literários, os autores indígenas têm a chance de apresentar suas cosmovisões, oferecendo olhares sobre o passado e o presente, ao mesmo tempo em que vislumbram um futuro no qual possam existir com dignidade, ser vistos e valorizados em sua cultura e ancestralidade.

4.3.5 A literatura LGBTQIAPN+

Do ponto de vista de nossa experiência na docência da educação básica do estado do Tocantins, consideramos que o acesso e a inserção da literatura de autoras(es) da comunidade de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer,

Intersexos, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Polissexuais, Não-binárias e mais (LGBTQIAPN+) representa um desafio que exige de cada um de nós uma postura mais assertiva e segura.

Para isso, entendermos que a melhor maneira de solucionar e romper esse entrave é por meio da promoção do acesso a essa literatura (algo que, embora fundamental, não ocorre de maneira simples nas escolas, dadas as diversas barreiras que circulam dentro do espaço escolar) e da discussão dessas obras e a pesquisa constante sobre as literaturas plurais e letramento de reexistência.

A literatura LGBTQIAPN+ representa vozes que, além de silenciadas, enfrentam ameaças constantes de diversas formas. No entanto, ela nos apresenta uma diversidade de experiências e de perspectivas distintas sobre as identidades e as histórias dessa comunidade, evidenciando, assim, o que estamos enfatizando em nossas discussões, que é a importância da luta por maior equidade de direitos em nossa sociedade.

Para além da luta por direitos e pela igualdade de gêneros, essa literatura também apresenta à sociedade uma maneira de ser e de existir interseccional, que, independentemente da classe social, enfrenta uma resistência maior em comparação com as diversas outras literaturas abordadas nesta pesquisa. Portanto, essa é uma responsabilidade que exigirá um esforço considerável da escola, especialmente para garantir que a literatura LGBTQIAPN+ esteja presente nesse espaço educacional, respeitando, assim, o direito de todos e de todas existirem plenamente na sociedade.

Assim como a literatura de autoria negra ou indígena, a literatura LGBTQIAPN+ enfrentou (e ainda enfrenta) marginalizações de diversas ordens, seja em relação às obras, seja aos próprios autores. Sabemos que existem discursos hegemônicos que promovem essa marginalização de uma parte da sociedade, especialmente quando incentivados por ideologias extremistas e antidemocráticas, as quais consideram poemas, romances ou qualquer outro gênero dessa literatura como uma forma de imposição de uma orientação sexual.

No momento atual, devido à desinformação ou até mesmo aos ataques por meio das redes sociais, esse discurso tem sido repercutido deliberadamente nas escolas podendo gerar discriminação, até mesmo perseguições aos professores que buscam promover ou abordar essa temática. A respeito disso as autoras Cardin e Mazaro (2023) asseveram que:

O que o cenário atual mostra é que as manifestações culturais atribuídas às minorias não são objeto de proteção jurídica, pois elas não se integram na maioria cisheteronormativa. Na verdade, na maioria das vezes, elas são invisibilizadas, irrepresentáveis e discriminadas, sob o argumento de que a propagação da cultura e das representações LGBTQIAPN+ seriam formas de condicionar e influenciar o desenvolvimento das identidades de gênero e da orientação sexual cis-hetero discordantes, principalmente, das crianças (Cardin; Mazaro, 2023, p.2127).

Desse modo, esses discursos contrários às chamadas "minorias", também corroboram com situações de silenciamento e de invisibilização de um grupo de pessoas que não se identificam com a cisheteronormatividade, muitas vezes sendo forçadas a escrever nas sombras devido à repressão social e à negação de seu direito de ocupar os espaços sociais, e, ainda, à falta de representatividade.

No entanto, mesmo diante desses entraves, aos poucos vão surgindo autores que começaram a desafiar essas normas e a afirmar a legitimidade dessas temáticas, bem como a dignidade das experiências não heteronormativas e não cisgêneras. Segundo Souza (2020):

Pessoas negras LGBTQI+ são ainda mais desumanizadas, por não se conformarem ao padrão binário que organiza o gênero e ainda sofrerem com o racismo. Assim [...] sofrem invisibilização maior que mulheres brancas que, por serem brancas, atendem em parte ao padrão de humanidade definido como universal. Há ainda que considerar a condição de classe social nessa conjuntura de acesso ao poder nas sociedades ocidentais (Souza, 2003, p.43).

Em vista disso, a literatura LGBTQIAPN+ também representa uma ferramenta crucial de reexistência no cenário literário brasileiro contemporâneo, funcionando como um símbolo de lutas e da pluralidade das produções artísticas. No âmbito educacional, essa literatura pode se configurar como uma estratégia relevante no combate ao preconceito e à desconstrução de estereótipos estigmatizados pela grande massa da sociedade.

Ademais, acreditamos que, para a formação de leitores literários críticos, com visões mais democráticas, abertas e plurais, é fundamental que os estudantes também tenham acesso a uma diversidade de histórias e de obras que defendam ou remetam à luta pelos direitos da comunidade LGBTQIAPN+, garantindo o respeito e a igualdade para todos os seus membros.

4.4 Autoras negras brasileiras: percursos de reexistência

As autoras negras brasileiras também apresentam uma literatura marcada pela resistência e pela reexistência. Ao explorar a trajetória de grande parte dessas escritoras, é possível perceber como suas obras oferecem novas formas de leitura e de compreensão sobre o que significa ser negro no Brasil. Desse modo, a presença dessas mulheres no cenário literário brasileiro também precisou superar múltiplos silenciamentos e invisibilizações. Ao fazê-lo, não apenas reafirmaram suas identidades, mas também abriram caminhos para as futuras gerações de escritoras negras.

Por um lado, é pertinente destacar que, durante muito tempo, a mulher branca esteve presente na poesia canônica brasileira como objeto de desejo, de exaltação ou de submissão dos poetas, também brancos. Sua posição era retratada de forma passiva, reforçando a imagem de uma mulher frágil e indefesa, que necessitava da presença masculina para legitimar sua beleza, ou lhe servir de proteção. Por outro lado, quando a mulher negra era mencionada nessa mesma literatura, ou em outras manifestações artísticas, sua representação, com frequência, ocorria de maneira depreciativa.

Bosi (1992), ao analisar a poesia burlesca de Gregório de Matos, observa que “a mulher negra e a mestiça se convertem em objeto misto de luxúria e desprezo” (Bosi, 1992, p. 107). O autor destaca que esse tipo de representação revela uma prática erótica atravessada por uma ambivalência perversa, “onde se geram, íntima e simultaneamente, a atração física, a repulsa e o sadismo” (Bosi, 1992, p. 107). Tais imagens grotescas se contrapõem à figura da mulher branca, idealizada e exaltada segundo os padrões da lírica europeia, reafirmando uma cisão simbólica que racializa e hierarquiza o feminino segundo padrões coloniais de classe e cor.

Complementando essa perspectiva, Souza (2021) destaca que:

Às mulheres brancas cabiam recato e preocupação com filhos, agulhas e bordados; deviam obediência aos desejos e vontades de pais, irmãos, marido, filhos. Seus corpos e mentes deveriam estar a serviço de seus “donos”. À mulher negra eram impostas outras funções: trabalho árduo, satisfazer os caprichos de senhoras e senhores. Se a mulher branca era vista como ser humano inferior, à mulher negra era atribuída a desumanidade (Souza, 2021, p. 42).

Portanto, é importante ressaltar que, mesmo desafiando a visão desumanizadora imposta à mulher negra pela branquitude, tanto na realidade quanto na literatura canônica, Luiz Gama “rasgou” o cenário de submissão e destacou-se ao desbravar um caminho de resistência e de transformação na literatura. Contrapondo-se às representações depreciativas predominantes, o autor lutou para humanizar a figura da mulher negra, reivindicando sua dignidade e humanidade.

A luta, iniciada por Gama, reverbera até os dias atuais, em um contexto no qual, muitas vezes, a mulher negra ainda é tratada como inferior, perpetuando, assim, o racismo que precisa ser combatido. Conforme Damasceno (2003):

É fato singular na literatura brasileira que enquanto os poetas românticos e seus contemporâneos cantavam a puras, lânguidas e louras donzelas, Luiz Gama buscava seu lirismo na exaltação da beleza negra, com seus cabelos crespos, suas “triunfas”. Não se pode negar que outros poetas exaltavam a beleza morena, mas estas morenas possuíam sempre traços que excluíam ou atenuavam os caracteres africanos (Vide *A escrava Isaura*, de Bernardo Guimarães). Só Luiz Gama rompeu as convenções sociais, psíquicas e estéticas da época com pioneira coragem e franqueza (Damasceno, 2003, p.45).

Sendo assim, ao sair da posição de “inspiradora” de suspiros em poemas e em romances de autores homens (em sua maioria brancos), e modificando o cenário de submissão ao qual o perfil feminino estava sujeito, a mulher avança, mostrando sua força, seu valor, sua voz e sua existência na literatura brasileira. Ainda que de forma tímida e com forte resistência, foi somente a partir da década de 1930, mesmo após um movimento literário de grande impacto como a Semana de Arte Moderna de 1922, que algumas escritoras, sobretudo mulheres brancas, começaram a conquistar espaços na literatura canônica e, posteriormente, nos materiais didáticos.

Como observa Duarte (2016), “a grande festa da Semana de Arte Moderna que aconteceu em São Paulo, em fevereiro de 1922, as escritoras não compareceram” essa ausência de autoras na Semana de Arte Moderna de 1922 evidencia que esse movimento de inserção não foi imediato, mas se consolidou gradualmente nos anos seguintes. Entre os nomes que conquistaram visibilidade nesse cenário, destacam-se as escritoras Clarice Lispector (1920-1977), Cecília Meireles (1901-1964), Rachel de Queiroz (1910-2003) e, mais adiante, Adélia Prado (1935), Lygia Fagundes Telles (1923-2022) e Ana Maria Machado (1941), para citar apenas algumas.

Não obstante, no que tange ao percurso das autoras negras, a presença das escritoras mencionadas anteriormente, ainda não representou uma porta aberta para

elas, que continuaram (e continuam) enfrentando uma longa trajetória de luta a ser percorrida. Dessa forma, muitos nomes e vozes importantes de autoras negras permaneceram à margem desse grupo de nomes reconhecidos na história da literatura brasileira, que, de uma maneira ou de outra, conseguiram adentrar os espaços escolares.

Além disso, essa régua socialmente construída, com base na exclusão de alguns grupos e na imposição de estereótipos de gênero, ou de outros fatores, não era privilégio exclusivo do campo literário. O corpo da mulher negra, em todas as esferas artísticas, passou por um processo de invisibilização. De acordo com Dalcastagnè (2012, p. 49):

Na literatura como também nas telenovelas, na publicidade, no jornalismo, em suma, nas outras representações de nossa realidade [...] a divisão de classes, raças e gênero é muito bem marcada: pobres e negros nas favelas, nos presídios, homens brancos de classe média e intelectuais os espaços públicos, mulheres dentro de casa, negras na cozinha (Dalcastagnè, 2012, p.49).

Nesse sentido, a autora aponta para certas “regras sociais cristalizadas”, que definem a suposta ordem dos grupos sociais, separando as pessoas pela cor, pelo sexo e pelo poder aquisitivo. Esse processo, no entanto, jamais contribuiu para o protagonismo do corpo negro, especialmente o da mulher negra.

Contudo, o *status quo* patriarcal sempre atuou na manutenção da figura feminina em uma posição de subserviência. Embora essa situação remonte aos séculos anteriores, sabemos que esse pensamento persiste até os dias atuais em nossa sociedade. Ao analisarmos a literatura contemporânea brasileira, observamos diversas conquistas das mulheres negras nos espaços literários, mas ainda há muito a ser avançado.

Devido à sua trajetória de luta das autoras negras, a resistência e a reexistência tornaram-se marcas representativas contra essa subalternização na sociedade. Souza (2021) destaca que:

O século XXI tem testemunhado a presença de várias mulheres negras na cena literária brasileira, em prosa, em verso, elas têm se apossado do sistema de representação para nele inserir suas vozes, corpos, performances e interpretações de si, do seu grupo e do Brasil (Souza, 2021, p. 42).

Portanto, a presença feminina negra também representa um avanço histórico contra o apagamento de ideias, de histórias, de culturas e de corpos. Assim, essa mulher começa a assumir seu lugar de protagonista, a contar sua própria história, vencendo o perigo de uma história única que estereotipa e aponta todas as histórias como se fossem a mesma, conforme aborda Adichie (2010).

Damasceno (2023, p. 43) assevera que: “[...] as mulheres negras são intensivamente lidas como inferiores, colocadas no cruzamento de lugares de descrédito e desumanidade que resultam nas suas aparentes inexistências”. Nesse contexto, a inclusão e o debate dessas vozes nos materiais didáticos assumem um papel fundamental na luta contra a perpetuação de estereótipos e a marginalização dessas autoras no ambiente escolar.

Portanto, as autoras negras brasileiras contemporâneas representam as vozes de outras mulheres que amam, que sonham, que sentem desejos; ou seja, elas resgatam sua humanidade e, conseqüentemente, buscam a valorização do corpo negro feminino, que por séculos foi tão objetificado e desvalorizado. Por isso, é fundamental compreendermos que as “[...] mulheres negras, em sua diversidade, assumem seus lugares de fala, para que possam existir enquanto tais, afirmando sua diferença em relação a categorias e padrões universais” (Souza, 2020, p. 63).

Nesse sentido, a escrita delas vai além das palavras; e se reconfigura em verdadeira ferramenta de luta e de ocupação de espaços sociais de direito. De acordo com Collins (2019, p. 212), “[...] a literatura das mulheres negras contém muitos exemplos de empoderamento pessoal de mulheres negras por meio da transformação da consciência”. Essa afirmação sublinha o poder transformador dessas vozes que contribuem para a reconfiguração das representações do corpo e da experiência da mulher negra, além de criar espaços de visibilidade e de fortalecimento, e se impondo como sujeitos plenos e protagonistas de suas próprias trajetórias.

Ainda segundo Collins (2019):

Uma mulher negra, individualmente, pode lançar mão de várias estratégias para construir o conhecimento de uma voz independente. Como a Celie de *A cor púrpura*, de Alice Walker, algumas mulheres podem se libertar pela escrita. Sexualmente, fisicamente e emocionalmente abusada, Celie escreve cartas para Deus quando ninguém mais a escuta. O ato de adquirir voz pela escrita, de romper o silêncio pela linguagem, leva-a a falar com os outros [...]. Cada mulher negra toca a outra como parte de uma comunidade que cura a que sente dor, mas só depois que esta deu o primeiro passo- o desejo de ser curada, de seguir o caminho em busca da voz do empoderamento (Collins, 2019, p.213).

Os apontamentos da autora destacam e reiteram nossas considerações acerca da capacidade de as mulheres negras de se empoderarem por meio da escrita, transformando-se em poetisas ou em romancistas, ao mesmo tempo em que representam outras mulheres que não têm a oportunidade de se manifestar.

É crucial reconhecer que, assim como a personagem Celie, de “A Cor Púrpura”, de Alice Walker, muitas mulheres negras encontram na escrita seu único refúgio para registrar as dores, os desejos e os sentimentos que as atravessam ao longo de suas vidas. Isso reforça a ideia de que, ao compartilharem suas histórias, as mulheres negras não apenas se libertam individualmente, mas também se conectam umas às outras, formando uma comunidade de apoio e de cura.

À vista disso, ao buscarem mais espaços de direitos e de empoderamento, as autoras negras atravessam diferentes processos que envolvem desejos, sonhos, ideais políticos e a cura das dores causadas pelo abuso do racismo. Elas enfrentam diversas lutas para serem reconhecidas com mais dignidade em um mundo permeado por práticas discriminatórias de várias ordens.

Nesse sentido, é imprescindível fortalecer as produções dessas autoras, assegurando que suas obras sejam lidas e debatidas no espaço escolar. Isso não apenas pode inspirar outras meninas e mulheres negras a se expressarem por meio da escrita, mas também pode contribuir para o combate ao processo permanente de subalternização de seus corpos e de suas vozes.

Assim, com relação à resistência e à persistência das mulheres negras, Souza (2021) enfatiza que:

Diante do intenso interesse de dominar e subalternizar as mulheres negras expressas por homens e mulheres brancas, elas reagiram e reagem às imposições desenhadas pelo sistema de representação e praticadas nos cotidianos [...] mesmo nos períodos mais adversos da escravidão elas buscaram alternativas de sobrevivência nas brechas do sistema; a insubmissão, explícita ou velada, foi uma das armas mais utilizadas neste processo e garantiu pequenas vantagens (Souza, 2021, p.43).

Dessa maneira, ao contextualizarmos nossa pesquisa, percebemos que, no cenário atual, a poesia de mulheres negras contemporâneas brasileiras também se configura como uma força de combate que, além de enfrentar o racismo, contribui para o enfrentamento das diversas intimidações sofridas pelas mulheres diariamente em nossa sociedade. No entanto, quando uma mulher negra decide romper o silêncio

imposto e se pronunciar sobre sua existência, sua presença no mundo, suas angústias, suas ideias e suas conquistas, há um esforço consideravelmente maior para silenciá-la, desvalorizar a importância de sua existência e minimizar o impacto de sua voz.

Nas palavras de Collins (2019, p. 32), “[...] a invisibilização de mulheres negras, assim como de suas ideias, em qualquer lugar onde se encontrem, tem sido decisiva na manutenção das desigualdades sociais”. Essa tentativa de invisibilização e de silenciamento ocorre diariamente e de diversas formas, como, por exemplo, ao se ignorarem suas contribuições, desacreditar suas perspectivas ou limitar, e até mesmo impedir, seu acesso a recursos e a oportunidades.

Essas atitudes, sejam explícitas ou veladas, permeiam as lutas das autoras negras, sejam elas anônimas ou não, configurando-se como uma tentativa de barrar sua voz e sua influência nas questões que impactam suas vidas e suas comunidades. Nas palavras de Souza (2021, p.42), quando se trata de uma mulher negra, “[...] é imposta sobre ela uma carga dupla de preconceitos e de discriminações imputadas pelo racismo e pelo sexismo heteropatriarcal”. Nesse sentido, hooks (1995) argumenta que:

A aceitação cultural dessas representações continua a informar a maneira como as negras são encaradas. Vistos como símbolo sexual os corpos femininos negros são postos numa categoria em termos culturais tida como bastante distante da vida mental (hooks, 1995, p.469).

Sendo assim, observa-se que ainda persiste a luta para desconstruir o estereótipo de que a mulher negra é uma figura exótica, desprovida de conteúdo intelectual ou cultural. Em muitas situações, sua presença é tida como 'tolerável' apenas em espaços que não contribuem de forma substancial para a construção e a transformação do pensamento social. Contudo, é fundamental que elas ocupem ambientes nos quais possam expor suas realidades, reivindicar os direitos que lhes são atribuídos e exercer sua cidadania plena, assim como qualquer outro indivíduo.

4.4.1 Vozes negras femininas em versos de resistência

Certamente, nunca conheceremos a história de muitas mulheres negras que escreveram em silêncio, na invisibilidade, ao longo dos séculos, nem mesmo durante

a elaboração dos currículos do ensino brasileiro. O fato é que, no Brasil, somente a partir da década de 1970, muitas vozes femininas negras começaram a conquistar seus espaços por meio de suas produções textuais, especialmente de forma poética. Esse avanço só foi possível graças à organização de mulheres e de homens que compreenderam a necessidade de se ocupar os espaços que lhes pertenciam por direito, uma vez que, voluntariamente, jamais lhes seriam concedidos.

Por isso, a cada dia, autoras negras, por meio de suas poesias contemporâneas, abrangem uma luta coletiva, mas que também expressam e abraçam suas particularidades individuais. Conforme Dos Santos (2021):

Observa-se que a literatura de autoria feminina negra extrapola o individual, abrangendo uma escrita coletiva [...] ao trazer histórias não contadas e “descobrir” espaços e corpos antes não considerados, mesclando vida e arte, a partir de uma subjetividade coletiva (Dos Santos, 2021, p. 74).

À vista disso, compreendemos também que essa “subjetividade coletiva”, apontada pela autora, contribui para o fortalecimento das vozes das mulheres negras, especialmente diante das singularidades que marcam a contemporaneidade. Santos (2021, p. 71) ressalta que “[...] ao refletir sobre a autoria feminina negra, percebe-se que ainda hoje a produção literária dessas mulheres resiste a um território de tensão”.

Mesmo diante desse cenário, a mulher negra emerge, principalmente no campo poético, lutando contra o racismo, resgatando sua ancestralidade, sua feminilidade, e exaltando sua existência, suas lutas e sua importância na formação de uma sociedade mais diversa e justa. Assim, é fundamental reconhecer e valorizar não apenas as vozes e as experiências das poetisas negras, mas também apoiar ativamente suas lutas por justiça e por igualdade em todas as dimensões da vida. De acordo com Souza (2021):

A existência de uma poesia escrita por mulheres negras, poesia afrofeminina como define Ana Rita Santiago, ou ainda poesia feminina afrodiaspórica, literatura feminina amefricana, literatura feminina afro-brasileira podem sugerir nuances diversas da produção literária de mulheres negras, no entanto, por si só a existência desta produção se configura uma ruptura e uma insurgência contra discursos e práticas inferiorizantes e desumanizantes de que as mulheres negras têm sido alvo na tradição literária canônica brasileira (Souza, 2021, p. 42).

Nessa perspectiva, a autora enfatiza a importância de uma poesia escrita por poetisas negras, apresentando conceitos como "poesia afrofeminina" e "literatura

feminina afro-brasileira", formas de expressão que refletem as distintas marcas da experiência negra no Brasil. Para além da busca por um termo que caracterize essa literatura ou poesia, é fundamental ressaltar sua relevância no que diz respeito às características e às temáticas que permeiam os versos de cada poema estruturado por essas autoras.

No contexto do ensino médio, os estudantes aprendem que cabe ao gênero poético, a fruição ou a contemplação, e, muitas vezes, o conceito de "belo" se coloca em foco. Contudo, a poesia contemporânea das poetisas negras brasileiras tem se configurado, em muitas ocasiões, como vozes de denúncia, em outros casos, "um pedido de socorro", ou um grito por liberdade.

As poetisas negras frequentemente utilizam seus poemas para denunciar dores, mas sem o intuito de se vitimizar. Elas não se esquecem dos caminhos árduos que percorreram, e é em nome dessas vivências, dessas dores, que elas falam, escrevem e lutam. Segundo Souza (2020):

[...] a escrita negro-feminina revela uma mulher que busca construir uma imagem de si liberada das determinações e violências do racismo, do sexismo e das desigualdades sociais, uma escrita para sair do "quarto de despejo" [...] (Souza, 2020, p.107).

Desse modo, a poesia de autoras negras brasileiras contemporâneas pode se tornar uma poderosa ferramenta educacional, capaz de transcender barreiras de tempo e de espaço, reverberando as vozes silenciadas pela marginalização histórica. Ao adentrar as salas de aula, essas vozes ressoam com uma força renovada, oferecendo não apenas versos de beleza e de profundidade, mas também perspectivas essenciais, especialmente no que se refere ao percurso feminino negro no Brasil.

A poesia dessas autoras não é apenas um elemento adicional no currículo do ensino médio, mas uma necessidade urgente. Ela desafia e desconstrói as narrativas dominantes que, por muito tempo, relegaram a experiência negra à margem da história e da literatura. Por meio dessas vozes poéticas, os estudantes são convidados a mergulhar em versos que celebram a beleza, a resiliência e a complexidade da identidade negra, ao mesmo tempo em que enfrentam criticamente as injustiças e as opressões que permeiam a sociedade.

4.5 O letramento racial no ensino: reflexões, desafios e possibilidades

Nesta seção, refletimos sobre a importância do letramento racial para a formação de leitores literários críticos no ensino médio, como um processo que pode contribuir no sentido de prepará-los para enfrentar questões que impactam diretamente as relações étnico-raciais e sociais.

Falar sobre letramento racial ainda provoca resistência e estranhamento entre os professores. Infelizmente, esse tema é frequentemente tratado nas escolas de forma pontual, restrito ao mês de novembro, em função do Dia da Consciência Negra. Tal abordagem, em nossa análise, pode gerar efeitos adversos, como o reforço de estereótipos e o constrangimento de estudantes negras (os).

Para aprofundarmos nosso entendimento sobre o tema, é necessário conhecer o conceito que deriva do termo *Racial Literacy*, utilizado pela antropóloga afro-americana France Winddance Twaine (2006), sendo traduzido e aprofundado para a língua portuguesa pela autora brasileira Schucman (2012). De acordo com Schucman (2012), letramento racial refere-se a:

Um conjunto de práticas que pode ser melhor caracterizado como uma “prática de leitura” - uma forma de perceber e responder individualmente às tensões das hierarquias raciais da estrutura social - que inclui o seguinte: (1) um reconhecimento do valor simbólico e material da branquitude; (2) a definição do racismo como um problema social atual, em vez de um legado histórico; (3) um entendimento de que as identidades raciais são aprendidas e um resultado de práticas sociais; (4) a posse de gramática e um vocabulário racial que facilita a discussão de raça, racismo e anti-racismo; (5) a capacidade de traduzir e interpretar os códigos e práticas racializadas de nossa sociedade e (6) uma análise das formas em que o racismo é mediado por desigualdades de classe, hierarquias de gênero e heteronormatividade.” (Schucman, 2012, p.104).

As práticas delineadas por Schucman (2012) são cruciais para o desenvolvimento de uma consciência crítica em relação às dinâmicas raciais e à compreensão do racismo. A integração dessas práticas no processo de formação de leitores literários críticos no contexto escolar é essencial para promover um ambiente educacional mais inclusivo e consciente. Além disso, ela prepara os estudantes para reconhecerem e abordarem as complexidades do racismo e da branquitude.

Almeida (2017, s/p) destaca a urgência do combate ao racismo, afirmando que isso “[...] implica necessariamente lutar para que todos sejam efetivamente reconhecidos como cidadãos e que tenham de fato seus direitos garantidos”. Portanto,

esse reconhecimento não ocorre de maneira automática; é necessário mobilizar esforços para preparar a sociedade para discutir e conhecer as nuances do racismo de forma consciente. Nesse sentido, a escola desempenha um papel fundamental, sendo, em tese, um espaço que tem como meta promover essa preparação.

Para Almeida (2017), o conceito de letramento racial remete à racialização das relações, ou seja, ao estabelecimento arbitrário de direitos e de lugares hierarquicamente distintos para brancos e não brancos, o que legitima uma pretensa supremacia branca. Essa hierarquização continua a se perpetuar, mesmo com a união de grupos antirracistas, autores, artistas e a sociedade em geral, que nos levam a questionar quando será cortada essa “artéria” que ainda alimenta o fluxo do racismo cada vez mais evidente nos noticiários e em ataques explícitos nas redes sociais e/ou até pessoalmente.

De fato, são muitas as batalhas que a escola precisa enfrentar no que tange à promoção do letramento racial. O compromisso com uma formação que, além de estar intimamente ligada ao combate ao racismo, também se relaciona com a luta contra o preconceito direcionado às mulheres, à comunidade LGBTQIAPN+, aos povos indígenas e a todos os tipos de discriminação. Sem esse empenho em desconstruir estigmas, não é possível alcançar uma formação de jovens conscientes.

Nesse sentido, é importante destacar os argumentos de Almeida (2017). De acordo com a autora:

Cabe à escola apresentar aos estudantes a diversidade não apenas de textos, de temas, mas também de concepções de mundo, de modos de fazer e dizer. Assim, é fundamental que as escolas se perguntem a respeito da presença e da representatividade de autores e intelectuais negros em suas bibliotecas [...]. No cotidiano, no trabalho com a literatura, por exemplo, quantos livros de autores e autoras negras são apresentados aos alunos? Quais são as oportunidades proporcionadas para o contato com as personagens negras criadas por esses escritores e escritoras? (Almeida, 201, s/p).

À vista disso, entendemos que, no contexto escolar, a literatura também precisa estar comprometida em servir como uma via de acesso ao letramento racial, uma vez que, sendo rica e plural, ela contribui para desenvolver a compreensão crítica sobre questões relacionadas às diversas questões sociais.

Para alcançar um êxito maior, com relação ao trabalho com vistas ao letramento racial, é fundamental que toda a escola também esteja preparada para despertar nos estudantes a capacidade de reconhecer, de analisar e de desafiar as

desigualdades e as injustiças raciais presentes na sociedade, além de entender como essas questões se manifestam e afetam a vida escolar e a experiência individual de cada estudante.

Ribeiro (2019) destaca que o mundo apresentado a ela, durante sua trajetória como estudante, era o mundo dos brancos, no qual as culturas europeias eram vistas como superiores e o ideal a ser seguido. Comungamos da mesma visão da autora, pois, como observamos em nossa própria trajetória como docentes, no que se refere ao estudo de obras literárias, muitas vezes apenas os cânones são disponibilizados aos alunos. Quando tentamos incorporar uma literatura contemporânea, principalmente a de autoras e de autores negros, ela é frequentemente tratada como uma literatura inferior.

Desse modo, fica evidente o motivo pelo qual as atividades, os debates ou até mesmo a exposição de obras dessa(e)s autoras(es) negras(os) fiquem restritos apenas ao Dia da Consciência Negra na maioria das escolas públicas. Todas essas questões nos levam a refletir sobre a necessidade de um currículo capaz de incorporar o letramento racial, tornando-se mais inclusivo e representativo que valorize verdadeiramente as experiências e as contribuições de diferentes grupos raciais.

Portanto, ao descentralizar os estudos da literatura exclusivamente canônica, a escola proporciona aos alunos a oportunidade de acessar obras de autores negros, indígenas, latinos e asiáticos, promovendo discussões sobre como suas experiências e perspectivas enriquecem a compreensão dos temas abordados. Conforme Amorim *et al.* (2022):

É preciso que o ensino das literaturas na escola promova a diversidade textual, que o currículo escolar permita o diálogo entre obras de diferentes gêneros literários, não apenas pertencentes ao cânone, mas também obras ainda não valorizadas pela sociedade, como as produções ditas periféricas, obras de autores negros e autoras negras [...] (Amorim *et al.*, 2022, p.98).

No entanto, é importante ressaltar que o letramento racial transcende às ações relacionadas apenas à leitura e à discussão de obras de autores de diversas culturas, e tampouco se trata de uma abordagem didática baseada em sequências de atividades ou de eventos isolados na escola. O letramento racial se efetiva por meio da continuidade de ações e do acesso a textos que promovam debates sobre as questões que sustentam a organização social. Portanto, é fundamental que os alunos sejam estimulados a refletir criticamente sobre quem ocupa as posições de poder nas

instituições de educação, de saúde, de segurança, do judiciário e em outros setores da sociedade.

Conforme aponta Almeida (2012,), é necessário que eles compreendam quem compõe a elite que define e sustenta a estrutura social predominante. Ou seja, considerar uma reflexão sobre a representatividade negra. De acordo com o autor “representatividade refere-se à participação de minorias em espaços de poder e prestígio social, inclusive no interior dos centros de difusão ideológica como meios de comunicação e a academia” (Almeida, 2012, p.109).

Sendo assim, outro ponto importante a ser refletido sobre o letramento racial no espaço escolar refere-se à formação dos professores. É essencial que os professores recebam uma formação contínua sobre questões raciais e estratégias pedagógicas inclusivas. Isso envolve o desenvolvimento de habilidades para reconhecer e enfrentar preconceitos, para repensar os ambientes de aprendizagem e para adotar práticas pedagógicas que promovam a equidade.

Além disso, a formação deve incluir a reflexão crítica sobre as próprias identidades e preconceitos dos professores, reconhecendo como esses aspectos podem influenciar suas práticas de ensino. Conforme aponta Gomes (2008):

O caráter conservador dos currículos acaba por expulsar qualquer discussão que pontue a diversidade cultural e étnico-racial na formação do (a) educador [...] tal desequilíbrio nos currículos expressa o quanto a formação de professores (as) precisa avançar. Ele revela a tensão nas relações de poder frente às diferentes interpretações e tendência nos debates e nas práticas de formação inicial e continuada de professores (as) da educação básica (Gomes, 2008, p.97).

Dessa maneira, compreendemos que um docente que passou ou passa constantemente pelo processo de letramento racial, possivelmente, terá mais segurança e habilidade para contribuir com a formação crítica de seus alunos, pois não podemos questionar, dissertar ou até mesmo debater sobre questões as quais não dominamos.

O que nos surpreende é o fato de o letramento racial ainda ser tratado como algo distante do ambiente escolar, mesmo mais de duas décadas após a criação da Lei 10.639/2003, alterada pela Lei 11.456/2018, que estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional, incluindo no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" (Brasil, 2008).

Conforme Gomes (2008, 104), “[...] o desafio é transformar esse princípio legal em práticas pedagógicas efetivas e significativas e introduzi-lo nos currículos de formação inicial e continuada de professores.” Ademais, é relevante destacar que a implementação do letramento racial exige também uma revisão das políticas e das práticas escolares, para garantir que as ações não acentuem as desigualdades raciais. Isso inclui a revisão das práticas disciplinares, das políticas de admissão e dos programas de apoio, a fim de garantir que todos os alunos tenham acesso equânime às oportunidades educacionais. As escolas devem criar políticas que abordem e previnam o racismo, promovendo um ambiente seguro e inclusivo para todos os alunos.

Na prática, a implementação de um currículo ou até mesmo de ações internas no ambiente escolar pautadas no letramento racial enfrentará entraves significativos, incluindo a resistência por parte de alguns membros da comunidade escolar, a falta de recursos e uma formação inadequada. No entanto, esses desafios também representam oportunidades para o diálogo e o crescimento de todos os envolvidos. As ações de promoção do letramento racial na escola precisam envolver toda a comunidade escolar, incluindo pais e responsáveis, garantindo que todos estejam engajados nesta luta pela formação e pela transformação de uma sociedade comprometida com a equidade, a igualdade e a justiça social.

5 ESCUTA SENSÍVEL: ANÁLISE DAS FALAS DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO SOBRE A POESIA DE AUTORAS NEGRAS CONTEMPORÂNEAS

A construção deste capítulo foi delineada com base na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977), que a concebe como um conjunto de técnicas flexíveis para a interpretação de materiais de pesquisa. Também consideramos as contribuições da perspectiva da Pesquisa Social de Minayo (2001), que reforça o valor da escuta sensível e da compreensão do discurso como expressão de práticas sociais. Bardin (1977) destaca a existência de múltiplas abordagens possíveis para a Análise de Conteúdo, permitindo diferentes formas de examinar os dados. Nesse sentido, Gomes (2007) ressalta que Bardin (1977) propõe um questionamento reflexivo como ferramenta essencial para a inferência, sugerindo indagações como: “O que conduziu a um determinado enunciado? Quais as consequências que um determinado enunciado provavelmente provocará”?

Desse modo, este capítulo apresenta a análise das respostas obtidas a partir da leitura e da discussão dos poemas de autoras negras brasileiras contemporâneas pelas(os) estudantes participantes da pesquisa durante a realização da oficina “Entre versos e vozes: poesia de autoras brasileiras negras contemporâneas na sala de aula”. Realizamos a análise dos dados gerados, no intuito de responder à pergunta de pesquisa formulada no âmbito deste trabalho; vamos retomá-las, neste ponto, em apelo ao foco que nos orientou: Como essa poesia contribuiu para a formação de leitores críticos na escola sob a perspectiva das literaturas plurais, fomentando o letramento de reexistência e letramento racial dos estudantes do ensino médio de uma escola da rede pública de Araguaína?

Portanto, este capítulo também nos proporcionou investigar se essa poesia se constituiu não apenas como objeto estético, mas também como um incentivo ao engajamento a uma prática social comprometida com a quebra de estereótipos que marginalizam a população negra, principalmente as mulheres.

A seguir, apresentamos as análises realizadas de forma detalhada no âmbito de cada categoria e subcategoria, elaboradas conforme as etapas já delineadas neste trabalho.

5.1 Categoria 1 - Valorização da herança cultural negra como forma de combate ao racismo

Esta categoria contribuiu para refletirmos sobre questões que estão intimamente vinculadas ao processo de afirmação de pertencimento e do orgulho negro, com um olhar sobre a experiência coletiva como ferramentas de resistência frente à discriminação e ao racismo direcionado ao corpo negro. Iniciaremos com as respostas sobre o poema Genealogia, de Débora Garcia, apresentadas no Quadro 3 a seguir:

5.1.1 Pertencimento e orgulho negro

Quadro 3 - Respostas ao poema: Genealogia -Débora Garcia

Questões de Análise	Respostas das(os) estudantes	Síntese das percepções e das Reflexões das (os) estudantes.
1. O que você compreende sobre a afirmação do eu-lírico "Nunca estive na África / Mas a África sempre esteve e mim?"	Maria Firmina dos Reis: Ela se sente ligada à África mesmo sem ter ido lá. Adão Ventura: Ela sente que a África está no sangue, como se já tivesse vivido lá. Cruz e Sousa: Ela quer dizer que a cultura e as raízes dela vêm da África. Carolina Maria de Jesus: A África está no coração dela. A África nunca saiu dela, faz parte dela.	As respostas dos alunos sugeriram que eles compreenderam a ideia de que a África transcende a geografia, refletindo sobre a questão do pertencimento a uma história (ou lugar) de raízes profundas.
2. Comente a estrofe "Sou negra / Sou negra! / Negra da cor da noite / Negra como o carvão"?	Maria Firmina dos Reis: Ser negra é algo bonito e forte. Eu acho que não devemos ter vergonha da nossa cor. Temos que levantar a cabeça e mostrar nosso orgulho. Adão Ventura: Ela valoriza a cor dela sem medo e nos ensina que não devemos diminuir os outros. Cruz e Sousa: Quando uma pessoa negra conquista algo, ela é sempre criticada. Carolina Maria de Jesus: Ela transforma algo visto como ruim em motivo de orgulho. Por isso, tem que se valorizar.	Os alunos enfatizaram o orgulho pela cor da pele e o combate ao estigma. Alguns alunos mencionaram o impacto do poema na forma de ver a própria identidade negra.
3. Como você interpreta a citação do diamante no poema?	Maria Firmina dos Reis: Eu acho que o diamante é forte e resistente, assim como a luta da mulher negra.	A metáfora do diamante foi vista como um símbolo de força e de resistência, associado à capacidade de superar adversidades. Houve uma percepção do

	Adão Ventura: O diamante é indestrutível, como a luta do povo negro. Cruz e Sousa: O diamante é precioso, como a luta e a união das pessoas negras. Carolina Maria de Jesus: O diamante é resistente. Assim como a luta da população negra que não desiste.	quanto a luta do povo negro vem resistindo a ataques gravíssimos e todas as esferas.
4. Quais sensações o poema despertou em você?	Maria Firmina dos Reis: Me fez pensar sobre a importância de valorizar a história e a cultura negra. Valorizar mais as pessoas negras. Adão Ventura: O poema me fez pensar em como devemos ter orgulho de quem somos e de onde viemos. Cruz e Sousa: O poema incentiva a não baixar a cabeça diante do preconceito. A cor da pele não define a bondade ou capacidade de uma pessoa. Carolina Maria de Jesus: O poema me ajudou a entender mais sobre resistência e orgulho das pessoas negras.	Os alunos mencionaram a sensação de fortalecimento e a importância de afirmar a identidade negra como um processo contínuo de valorização pessoal e coletiva.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Para a realização desta atividade, as (os) estudantes foram divididos em 4 grupos, nos quais puderam fazer uma leitura atenta do poema. Em seguida, responderam ao questionário proposto, registrando as discussões realizadas e apresentando suas respostas aos demais colegas¹⁹. Cada grupo entregou um único questionário, representando todos os integrantes. Durante a atividade, não houve resistência, mas alguns encontraram dificuldades para responder às questões e precisaram de auxílio, tanto nosso quanto dos colegas para a correção de alguns termos e de algumas palavras ou até mesmo na organização das respostas.

A leitura e a discussão do poema foram fundamentais para despertar a percepção sobre a importância do pertencimento e do orgulho negro como parte da construção de uma identidade intrinsecamente conectada à cultura africana, conforme

¹⁹ As respostas fornecidas pelos estudantes foram transcritas de forma literal, preservando integralmente o conteúdo registrado por eles nos questionários. Contudo, é importante esclarecer que, antes de entregarem as respostas à pesquisadora, os próprios participantes tiveram a oportunidade de revisá-las e realizando eventuais correções, especialmente no que diz respeito a aspectos ortográficos e gramaticais. Dessa forma, as transcrições refletem fielmente as versões finais das respostas tal como nos foram entregues.

discute Conceição (2005). Outro fator relevante foi a conscientização da necessidade de envolver tanto negros quanto não negros no processo de valorização das características e das experiências da população negra, reconhecendo o impacto dessa conexão em suas vidas.

As respostas das(os) estudantes evidenciaram que, de certa forma, eles compreenderam a África como parte integrante da identidade negra (um vínculo simbólico que reforça a sensação de pertencimento e orgulho), uma herança que transcende o espaço físico e se manifesta nas práticas culturais e nas vivências cotidianas. Quando Adão Ventura e Carolina Maria de Jesus afirmaram que a África "está no sangue" e "faz parte dela", indicaram uma percepção da identidade negra construída a partir da experiência coletiva e da vivência de uma cultura ancestral que ultrapassa fronteiras geográficas.

Essa interpretação está em consonância com o pensamento de Neiva (2016), que discute a construção de identidades negras positivas e destaca a conexão com a cultura e a ancestralidade como elementos desse processo. Tal construção pode ser compreendida como um movimento contínuo de afirmação cultural, no qual a herança cultural africana permanece viva e presente na história da comunidade negra.

As respostas também sugeriram que o poema pode ter servido como um espaço para o questionamento das normas sociais relacionadas à cor da pele, além de estimular reflexões sobre o processo de internalização de discursos de empoderamento e da valorização da identidade negra. Cruz e Sousa ao afirmar que "a cor da pele não define a bondade ou a capacidade de uma pessoa", demonstrou ter compreendido a importância de desafiar os estigmas sociais associados ao racismo e às suas ramificações.

Expressões como as de Maria Firmina dos Reis, "temos que levantar a cabeça e mostrar nosso orgulho" e Carolina Maria de Jesus, "tem que se valorizar", em resposta à questão 2, indicaram que as estudantes perceberam a pele negra como uma característica que deve ser enaltecida, e não ocultada ou motivo de vergonha. Essas respostas dialogam com as abordagens de Souza (2011) acerca da poesia de autoras negras. Segundo a autora, a poesia de mulheres negras representa uma ruptura e um ato de resistência contra os discursos desumanizantes que aparecem, muitas vezes, na literatura canônica brasileira.

Os discursos aos quais Souza (2011) refere-se, em muitos casos, retratavam o negro de maneira estereotipada, sempre submisso, desprivilegiado e à margem da

sociedade. Entretanto, conforme Cuti (2010, p. 17), a partir da segunda metade do século XIX, essas questões começaram a permear as produções de autores negros, contribuindo para o despertar da consciência social e para a reivindicação do reconhecimento da importância da população negra na literatura e na sociedade.

No poema, a autora utiliza a metáfora do diamante para ilustrar a resistência diante das tentativas de apagamento da cultura negra. Esse apagamento tem sido enfrentado de forma mais direta pelos escritores negros, especialmente a partir da criação dos Cadernos Negros (CN), conforme discutido por Cuti (2010). Assim, as respostas escritas dos estudantes sugeriram um esforço para compreender o diamante como um símbolo de resistência contínua e de superação diante dos obstáculos sociais e históricos impostos à população negra.

As expressões de Adão Ventura e Carolina Maria de Jesus, “indestrutível como a luta do povo negro” e “não desiste”, respectivamente, em resposta à questão 3, sugeriram que houve uma leitura que associou o diamante à força interna das pessoas negras, uma força que se esforça para permanecer inabalável. Respostas como a de Adão Ventura à questão 4, “me fez pensar em como a gente precisa ter orgulho de quem somos e de onde viemos”, e a de Cruz e Sousa, “incentiva a gente a não abaixar a cabeça”, demonstraram que o poema pode ter incentivado os estudantes a refletirem sobre sua inserção em um contexto de identidade negra positiva.

Outro aspecto relevante foi a percepção das (os) estudantes de que o poema não apenas afirma uma resistência pessoal, mas também ensina sobre a importância da autoestima, do respeito próprio e do orgulho de ser negro, especialmente na luta contra o racismo. No entanto, é importante destacar que, embora a atividade com o poema tenha gerado resultados positivos, muitos estudantes ainda demonstraram insegurança ao participar das discussões e leituras compartilhadas.

5.1.2 Raízes e memórias das gerações de mulheres negras

Quadro 4 - Respostas ao poema: Vozes-mulheres-Conceição Evaristo

Questões de Análise	Respostas das(os) estudantes	Síntese das percepções e Reflexões das(os) estudantes
1- O que o poema “Vozes-Mulheres” nos conta sobre a história das mulheres negras e como elas mudaram	Mel Adún: O poema mostra a história das mulheres negras e como as experiências delas são passadas de geração em geração. Ele fala das memórias que ainda	As respostas dos estudantes revelaram que a maioria compreendeu o texto como um relato das experiências vividas pelas gerações de mulheres negras e da resistência das mulheres negras ao longo dessas gerações. Eles identificaram a progressão histórica, desde a escravização

ao longo das gerações?	influenciam a vida das mulheres hoje e no futuro. Lima Barreto: O poema mostra o que cada mulher negra passou e sua realidade na sociedade atual. Elisa Lucinda: O poema relata vivências da história da família da autora, sua bisavó viveu na era da escravidão e foi escrava, sempre atrás do melhor para sua filha pro futuro. Joel Rufino: O poema fala sobre gerações das mulheres negras e começa falando sobre a bisavó dela e vai até a filha dela que é jovem.	até a busca por liberdade, destacando o sofrimento e a superação das personagens. Alguns associaram o poema à luta por reconhecimento e independência, enquanto outros demonstraram dificuldades na interpretação ou menor interesse pelo gênero poético. As respostas evidenciaram a necessidade de aprofundar a mediação da leitura para ampliar a compreensão e valorização da poesia.
------------------------	---	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025)

As respostas das(os) estudantes à questão sobre o poema Vozes-Mulheres, de Conceição Evaristo, dispostas no Quadro 4, evidenciaram a relevância de discutir questões relacionadas às raízes e memórias das gerações de mulheres negras na formação identitária, ressaltando como esses elementos também estão profundamente entrelaçados à resistência, à ancestralidade e ao empoderamento dessas mulheres.

A maioria das(os) estudantes conseguiu reconhecer a trajetória das mulheres negras ao longo das gerações, demonstrando a compreensão de que a memória coletiva desempenha um papel fundamental que transcende a ideia de que são apenas lembranças. Damasceno (2003) destaca que a memória é um “legado vivo”, essencial para a construção das identidades contemporâneas. O poema de Conceição Evaristo foi importante porque resgatou essas memórias, tornando-as fundamentais para manter vivo o legado de uma geração permeada por uma cultura rica e uma ancestralidade forte e resiliente.

As respostas, como as de Mel Adún, “o poema mostra a história das mulheres negras e como as experiências delas são passadas de geração em geração. Ele fala das memórias que ainda influenciam a vida das mulheres hoje e no futuro” e de Lima Barreto, “o poema mostra o que cada mulher negra passou e sua realidade na sociedade atual”, evidenciaram uma compreensão dessas raízes como um elo entre o passado, o presente e o futuro.

Para elas (es), o poema configura-se como um testemunho, revelando como as gerações de mulheres negras vêm resistindo e superando as adversidades

impostas pela sociedade ao longo da história. A contribuição de Elisa Lucinda com a sua resposta “o poema relata vivências da história da família da autora, sua bisavó viveu na era da escravidão e foi escrava, sempre atrás do melhor para sua filha para o futuro”, amplia essa visão, ressaltando a transição das condições sociais das mulheres negras, desde os tempos da escravização até os esforços atuais de ascensão e liberdade.

Dessa forma, esse entendimento se alinha com a visão de Souza (2020), que afirma que a reverência aos ancestrais também é uma reverência à vida, demonstrando como o resgate da memória histórica é um dos pilares para a construção da identidade e da resistência das mulheres negras. O papel da memória como elemento de resistência é percebido pela resposta de Joel Rufino, o estudante responde que “o poema fala sobre gerações das mulheres negras e começa falando sobre a bisavó dela e vai até a filha dela que é jovem”.

A resposta de Joel Rufino apontou a sucessão das gerações presentes no poema, reconhecendo a linearidade entre o passado da bisavó e o presente da filha, o que demonstra uma leitura sensível à noção da importância das raízes (ancestrais) e de transmissão entre as gerações, da memória e da resistência.

As percepções das (os) estudantes também estão em consonância com o pensamento de Souza (2020) que ressalta a importância de valorizar e de reconhecer as memórias coletivas das mulheres negras, que foram, e frequentemente são silenciadas ou esquecidas nas narrativas históricas dominantes.

Diante disso, é possível perceber que as respostas das (os) estudantes indicaram que o poema Vozes-Mulheres funcionou, no contexto das oficinas, como um importante instrumento de ativação da memória coletiva e de valorização da ancestralidade. A abordagem das diferentes gerações presente nos versos possibilitou que os estudantes refletissem não apenas sobre o passado das mulheres negras, mas também sobre as heranças simbólicas, sociais e afetivas que moldam suas trajetórias no presente.

Por fim, a análise dessas respostas permitiu-nos perceber que o contato com a poesia de Conceição Evaristo favoreceu a abertura para o desenvolvimento de uma consciência mais crítica acerca da condição da mulher negra, evidenciando o poder da literatura como prática discursiva de resistência. A construção de vínculos com as experiências narradas no poema contribuiu para fortalecer um olhar mais empático,

plural e comprometido com a justiça racial e de gênero, reafirmando o papel da escola como espaço legítimo para a valorização das vozes historicamente marginalizadas.

Desse modo, é relevante considerar que, para que o trabalho com esse poema tenha alcançado resultados positivos, foi necessário aprofundar as estratégias pedagógicas. Assim, promovemos uma leitura mais compartilhada e contextualizada que contribuiu para “facilitar” a compreensão do texto.

5.1.3 Racismo e discriminação em debate

Quadro 5 - Respostas ao poema: Pele que habito - Lubi Prates

Questões de Análise	Respostas das(os) estudantes	Síntese das percepções e das Reflexões das (os) estudantes.
1. O poema remete a algum fato já ocorrido na sociedade que você já presenciou? Qual? Em caso negativo, comente suas impressões sobre o poema.	Lélia Gonzalez: Uma vez eu estava na fila do mercado e eu vi uma mulher de cor branca julgando uma mulher de cor preta por causa da cor dela e chamando ela de ladra. Abdias Nascimento: O poema fala do racismo, que está presente no dia a dia das pessoas negras. Isso acontece muito, como quando alguém é seguido em uma loja só por causa da cor da pele. Milton Santos: O poema fala da exclusão e do preconceito, como quando as pessoas julgam alguém sem conhecer, apenas pela aparência. Ryane Leão: Lembra o racismo que faz com que as pessoas negras tenham que lutar mais para serem reconhecidas e respeitadas.	Essas respostas sugeriram que os estudantes compreenderam o poema como uma denúncia do racismo presente na sociedade, associando-o a situações reais que testemunharam ou já ouviram falar. Eles identificaram o preconceito racial em ações cotidianas, como julgamentos injustos, discriminação no comércio e exclusão social. Além disso, apontaram o racismo como um fator que impõe desafios maiores às pessoas negras, exigindo delas maior esforço para serem respeitadas e reconhecidas.
2. Quais reflexões e sentimentos que o poema despertou em você?	Lélia Gonzalez: Nós não gostamos muito do poema, mas conseguimos entender sobre o que o poema fala. Abdias Nascimento: Eu achei o poema muito profundo porque ele mostra como a pele é algo que nos define e também algo que sofre muito julgamento. Milton Santos: Gostei do poema. Ele fez a gente refletir sobre como a cor da pele pode ser vista como um peso pela sociedade. Ryane Leão: O poema é forte porque ele fala de dor e luta, mas também mostra como a pessoa é julgada pela cor da pele.	As respostas demonstraram diferentes percepções sobre o poema, variando entre aqueles que não se identificaram tanto com a forma do texto, mas compreenderam sua mensagem, e aqueles que sentiram sua profundidade e impacto. Eles reconheceram a pele como um símbolo de identidade, mas também de julgamento e exclusão, refletindo sobre como pode ser um fator de opressão na sociedade. Além disso, destacaram a dualidade presente no poema, que expressa tanto dor e luta quanto resistência e força, evidenciando uma leitura sensível e crítica do texto.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

A síntese das respostas dos alunos sobre o poema “Pele que Habito”, de Lubi Prates, dispostas no Quadro 5, possibilitou uma discussão sobre o racismo e a discriminação em razão da cor da pele, especialmente no que se refere à mulher negra. Nesse contexto, a pele (o corpo) se configura como um espaço de resistência e de afirmação, tanto no que diz respeito à identidade pessoal quanto às questões sociais e raciais, conforme discutido Souza (2020).

No poema, Lubi Prates utiliza a pele como metáfora do corpo, destacando não apenas sua vulnerabilidade, mas também a potência que emerge desse território. A pele, para a autora, é um espaço carregado de histórias, de ancestralidades e um legado de enfrentamento ao racismo e à opressão.

A análise das respostas das(os) estudantes, como por exemplo a de Abdias Nascimento, “eu achei o poema muito profundo porque ele mostra como a pele é algo que nos define e também algo que sofre muito julgamento” em conjunto com as de Milton Santos, “gostei do poema. Ele fez a gente refletir sobre como a cor da pele pode ser vista como um peso pela sociedade”, revelaram que ambos interpretaram que o corpo e a sua relação com a cor da pele sofrem os impactos do racismo na vivência cotidiana.

Ao longo do poema, Prates propõe um enfrentamento da questão racial, abordando as marcas deixadas pela discriminação e os estereótipos impostos ao corpo negro. Dessa forma, obtivemos respostas como a de Lélia Gonzalez “[...] uma vez eu estava na fila do mercado e eu vi uma mulher de cor branca julgando uma mulher de cor preta por causa da cor dela e chamando ela de ladra” e Abdias Nascimento “o poema fala do racismo, que está presente no dia a dia das pessoas negras. Isso acontece muito, como quando alguém é seguido em uma loja só por causa da cor da pele”.

Essas respostas indicaram que o poema dialogou diretamente com algumas experiências cotidianas, no que se refere a um racismo que se manifesta tanto estruturalmente quanto em interações individuais. O texto representou um esforço de ressignificação da identidade negra, constantemente negada e reforçada por discursos e ainda, por práticas etnocêntricas. As (os) estudantes também compreenderam a ideia da pele como um símbolo de resistência, algo que, como observamos no poema, carrega tanto a dor quanto a força, como demonstra a resposta de Ryane Leão, “o poema é forte porque ele fala de dor e luta, mas também mostra como a pessoa é julgada pela cor da pele”.

Nesse sentido, a análise das respostas também revelou que o poema provocou uma reflexão sobre como a cor da pele pode ser vista simultaneamente como um fardo e um ponto de resistência, de reexistência e de força. Essa percepção confirma a importância da literatura negra feminina, que, segundo Santos (2021), ultrapassa o âmbito individual e se configura como um ato coletivo de resistência e da visibilidade.

A reflexão das (os) estudantes sobre a pele como metáfora da luta contra o racismo e a discriminação também se alinha à proposta de desconstrução de estereótipos e da subalternização da mulher negra, especialmente, presente nas análises de Souza (2021), que aponta como, ainda na contemporaneidade, persiste-se em atribuir às mulheres negras papéis recorrentes e estigmatizados, perpetuando a imagem da mulher negra como resistente às dores e silenciosa diante das opressões e dessa forma, negligenciando suas necessidades e fragilidades.

Essa imposição de papéis negativos ao negro é desconstruída pela poesia de Lubi Prates, que, ao ser apresentada aos estudantes, permitiu-lhes reconhecer a pele negra para além de um mero objeto de julgamento. O poema, ao mesmo tempo em que denuncia a opressão, abre espaço para a afirmação da resistência e do combate ao racismo, um tema reiteradamente abordado nas discussões sobre a literatura negra no Brasil, conforme exemplificado pelas ideias de Souza (2011).

5.2 Categoria 2 - Percepção dos mecanismos que excluem e marginalizam a população negra

A partir das respostas das(os) estudantes aos questionários sobre os poemas lidos, foi possível explorar temas que contribuíram para um entendimento mais aprofundado das múltiplas formas de opressão que permeiam o contexto da população negra, bem como das estratégias de resiliência que surgem destes processos de exclusão.

A seguir, apresentamos as subcategorias com suas respectivas análises.

5.2.1 Violência sistêmica e negação de direitos

Quadro 6 - Respostas ao poema: Douglas, Amarildo e Cláudia-Jenyffer Nascimento

Questões de Análise	Respostas das(os) estudantes	Síntese das percepções e das Reflexões das (os) estudantes.
---------------------	------------------------------	---

1-Na sua opinião, quais fatores contribuíram para o final trágico das três personagens do poema?	Maria Firmina dos Reis: Na minha opinião foi a discriminação, a violência da polícia e a exclusão. Eles não tiveram oportunidade e infelizmente não tiveram chance de se explicar, talvez. Adão Ventura: Para mim foi a falta de trabalho e de lugar para morar, muito menos direito de cuidar da saúde. Eram pessoas pobres. Cruz e Sousa: A violência da polícia contra a população negra e as condições fracas de vida contribuíram para o final trágico. Carolina Maria de Jesus: a violência e a falta de oportunidades. A sociedade não se importa com as vidas dessas pessoas, o que facilita essas tragédias.	Os alunos destacaram o racismo, a violência policial, a exclusão social, a falta de acesso a direitos básicos como educação, saúde e trabalho, e a desigualdade social como fatores principais que conduzem aos trágicos desfechos das personagens do poema. As respostas apontaram para a ideia de que os indivíduos retratados são vítimas de um sistema que perpetua a marginalização e a discriminação da população negra, negando-lhes oportunidades e expondo-os a situações de risco constante.
2-Vocês gostaram do poema? O que vocês sentiram ao lê-lo?	Maria Firmina dos Reis: O poema me tocou profundamente. Ele é muito triste, mas também pode ser uma denúncia contra o racismo e a violência que a população negra enfrenta. Adão Ventura: Eu achei o poema muito forte e real. Ele me fez refletir sobre as injustiças que a população negra sofre todos os dias. Cruz e Sousa: Gostei, mas achei difícil de ler. O poema é muito emocionante e real, faz a gente refletir sobre a desigualdade e a violência. Carolina Maria de Jesus: O poema me fez sentir tristeza e indignação. Ele mostra de forma clara a violência contra a população negra e me deixou pensativa. Ninguém faz nada para mudar. Me senti triste, mas também alerta sobre essa realidade.	As reações dos alunos mostraram que o poema causou um forte impacto emocional. A maioria expressou sentimento de tristeza, indignação e raiva ao refletir sobre as injustiças retratadas. Muitos alunos destacaram a clareza com que o poema expõe a violência estrutural e o racismo contra a população negra. Além de um sentimento de impotência, vários alunos mencionaram um desejo de mudança, revelando que houve uma provocação despertada pelo texto. As respostas indicaram uma combinação de emoções intensas, com um reconhecimento da realidade social e um alerta para as desigualdades que persistem.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

A partir da leitura e da discussão do poema "Douglas, Amarildo e Cláudia", de Jenyffer Nascimento, os estudantes foram incentivados a refletir sobre as diversas formas de marginalização e de exclusão social, principalmente, enfrentadas pela população negra, gerando assim, um olhar mais aprofundado acerca dos fatores

estruturais da nossa sociedade, que contribuem para a perpetuação da desigualdade social no Brasil.

As respostas das (os) estudantes, registradas no Quadro 6, evidenciaram reflexões críticas e emocionais geradas pela leitura, especialmente em relação à violência policial e à negação dos direitos básicos à população negra. Essas respostas indicaram que as (os) estudantes, em grande parte, conseguiram perceber a relação entre as condições sociais e as tragédias descritas no poema, refletindo sobre os fatores determinantes para os finais trágicos dos personagens.

Observando a resposta de Maria Firmina dos Reis em relação à primeira questão, “na minha opinião foi a discriminação, a violência da polícia e a exclusão. Eles não tiveram oportunidade e infelizmente não tiveram chance de se explicar, talvez”, é possível inferir que a estudante compreendeu o racismo tanto estrutural quanto social como fatores principais para as tragédias. Isso demonstra que houve uma conexão entre a leitura do poema e as discussões sobre a marginalização da população negra, conforme abordado por Gomes (2011), especialmente no que tange à negação de direitos e muitas oportunidades à população negra, o que resulta em vulnerabilidade social.

Adão Ventura, por exemplo, formula “para mim foi a falta de trabalho e de lugar para morar. Muito menos direito de cuidar da saúde. Eram pessoas pobres”. Ao mencionar a falta de acesso a direitos, tais como educação, saúde e trabalho, reforça a hipótese de que a privação de direitos básicos, em muitos casos, também tem impacto direto sobre a morte de pessoas negras.

Dessa forma, entendemos que incentivar e propor estes debates dos direitos humanos para dentro das salas de aula é contribuir para a visibilidade dessa realidade que o sistema tenta omitir. Infelizmente, a população negra sempre teve que abrir caminhos à custa de muitas dores e mortes. Entretanto, muitas vezes, são estas dores que impulsionam as(os) autoras (es) a construir suas narrativas e suas poesias, usando a literatura como forma de “resistência e autorrepresentação dos grupos marginalizados”, como aponta Oliveira (2017).

Souza (2020) descreve essas questões que transformam a vida das pessoas negras em uma constante luta como “um mecanismo de controle e opressão”. Ou seja, a perpetuação dessa marginalização, da falta de acesso à educação e cultura, precisa ser discutida em sala de aula como um processo intencional e não fruto do

acaso ou um processo natural, conforme as questões que apontamos por meio das abordagens de Dalcastagnè (2012, p. 47).

A resposta de Cruz e Sousa, “a violência da polícia contra a população negra e as condições fracas de vida contribuíram para o final trágico” e de Carolina Maria de Jesus “a violência e a falta de oportunidades. A sociedade não se importa com as vidas dessas pessoas, o que facilita essas tragédias”, resumem adequadamente a percepção sobre os fatores que “exterminam” as pessoas negras na sociedade atual. Por isso, é fundamental também discutir questões como o epistemicídio, abordado por Carneiro (2005), além de outras questões que, de acordo com nossa experiência, são “omitidas” nos planejamentos de muitos professores das escolas públicas do Tocantins.

Ao observarmos as respostas das(os) estudantes em relação à segunda questão, por exemplo, a de Maria Firmina dos Reis, “o poema me tocou profundamente. Ele é muito triste, mas também pode ser uma denúncia contra o racismo e a violência que a população negra enfrenta”, e a de Cruz e Sousa, “gostei, mas achei difícil de ler. O poema é muito emocionante e real, faz a gente refletir sobre a desigualdade e a violência. Percebemos que os estudantes entenderam o poema não apenas como uma leitura para fruição, mas também como um instrumento literário que o coloca à frente daquilo que já está cristalizado nos currículos escolares, conforme discute de forma mais aprofundada Perrone-Moisés (2016).

As produções de Adão Ventura, “eu achei o poema muito forte e real. Ele me fez refletir sobre as injustiças que a população negra sofre todos os dias” e de Carolina Maria de Jesus, “O poema me fez sentir tristeza e indignação. Ele mostra de forma clara a violência contra a população negra e me deixou pensativa. Ninguém faz nada para mudar. Me senti triste, mas também alerta sobre essa realidade”, revelaram um olhar atento às estruturas sociais que perpetuam desigualdades históricas.

Ambos demonstraram sensibilidade ao reconhecer que as mortes retratadas no poema não são casos isolados, mas reflexos de um sistema que nega dignidade, direitos e humanidade à população negra. Suas respostas apontaram para o despertar de uma consciência crítica capaz de compreender a urgência de combater essas injustiças estruturais por meio do conhecimento, da empatia e do engajamento social.

Por isso, enfatizamos que a escola tem um papel essencial no processo de desconstrução dessa imagem de um “chão” de diferentes culturas com as quais ainda não consegue dialogar, conforme aponta Souza (2011), e se comprometa de forma

efetiva com a valorização de discutir esses temas por meio dessas vozes historicamente silenciadas. Isso significa não apenas incluir autores negros no currículo de maneira pontual, mas promover um ensino que dialogue ativamente com as realidades vivenciadas, especialmente pelos estudantes negros.

A análise das respostas dos estudantes apontou que, ao terem contato com a poesia de Jenyffer Nascimento, eles não apenas identificaram questões como a violência contra a população negra, mas também demonstraram um desejo de transformação social. Portanto, há indícios de que o poema foi importante para as (os) estudantes, pois contribuiu para o processo de compreensão da perpetuação da violência sistêmica que atinge o povo negro e amplia o abismo da desigualdade social. Essas questões não podem ser entendidas como eventos isolados.

5.2.2 Invisibilização do corpo negro e seus impactos sociais

Quadro 7 - Respostas ao poema: Ensinamentos-Esmeralda Ribeiro

Questões de Análise	Respostas das(os) estudantes	Síntese das percepções e das Reflexões das (os) estudantes.
1.O que você compreendeu sobre a invisibilidade citada no poema?	Mel Adún: De acordo com o poema ser invisível sem querer é deixar que as pessoas não te vejam e te excluam, assim, as pessoas invisíveis perdem a oportunidade de um emprego. Lima Barreto: O poema fala das pessoas que sofrem preconceito todos os dias por isso não conseguem se encaixar na sociedade. Elisa Lucinda: Muitas vezes, a invisibilidade acontece por causa do racismo. A sociedade ignora as pessoas negras. Joel Rufino: A invisibilidade é um preconceito que atrapalha a igualdade racial.	Os alunos compreenderam a invisibilidade social como um reflexo do racismo e da exclusão, destacando que pessoas negras são frequentemente ignoradas e privadas de oportunidades, especialmente no trabalho. Além disso, reconheceram a invisibilidade como um obstáculo à igualdade racial, reforçando a ideia de que o racismo ainda define quem é visto e quem é ignorado na sociedade.
2. Comente as sensações que esse poema suscitou em você.	Mel Adún: A poesia é uma forma de expressar e as palavras podem alcançar mais pessoas. Eu gostei muito. Lima Barreto: O poema me ajudou a refletir sobre a solidariedade e a empatia para com as pessoas que são consideradas invisíveis, reconhecendo que elas também são seres humanos. Elisa Lucinda: O poema me ajudou a observar situações que	As respostas destacaram que os estudantes compreenderam o poema como uma ferramenta de expressão e reflexão. Eles enfatizaram a importância de promover empatia, solidariedade e o reconhecimento da humanidade das pessoas invisibilizadas, além de incentivar ações contra as injustiças sociais.

	muitas vezes são ignoradas pelas pessoas da sociedade. Joel Rufino: Poemas como esse nos fazem refletir e querer agir contra as injustiças.	
--	--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

O poema “Ensinaamentos”, de Esmeralda Ribeiro, possibilitou uma discussão aprofundada sobre os impactos da invisibilidade social na vida da população negra. Ao analisarmos as respostas dos alunos às questões propostas, identificamos a relevância de compreender essa invisibilidade não apenas como um fenômeno social, mas como um mecanismo estrutural de exclusão, sustentado por diferentes camadas do racismo.

Para explorar essa questão, elencamos duas perguntas que nos permitiram avaliar de forma mais ampla as contribuições do poema para a formação crítica dos estudantes participantes da pesquisa. Nosso objetivo era promover reflexões sobre a invisibilização da população negra como uma estratégia do racismo e debater o papel da escola e dos próprios estudantes na desconstrução destas realidades, de modo que a exclusão social não fosse naturalizada, mas enfrentada por meio da conscientização e do engajamento da sociedade.

A análise das respostas das(os) estudantes descritas no Quadro 7 evidenciou uma inclinação à compreensão crítica da invisibilidade social como um fenômeno atrelado ao racismo estrutural e à exclusão da população negra dos espaços de poder. Na primeira questão, as respostas de Mel Adún “de acordo com o poema ser invisível sem querer é deixar que as pessoas não te vejam e te excluam, assim, as pessoas invisíveis perdem a oportunidade de um emprego”, e de Elisa Lucinda “muitas vezes, a invisibilidade acontece por causa do racismo. A sociedade ignora as pessoas negras”, por exemplo, destacaram que essa invisibilidade não é uma escolha, mas sim uma imposição social que leva à exclusão e à perda de direitos, como o acesso ao mercado de trabalho.

Na sequência, a resposta de Lima Barreto “o poema fala das pessoas que sofrem preconceito todos os dias por isso não conseguem se encaixar na sociedade”, amplia essa reflexão ao relacionar a invisibilidade ao preconceito diário, evidenciando que a sociedade impõe barreiras para que pessoas negras não se sintam pertencentes. Por fim, a resposta de Joel Rufino “a invisibilidade é um preconceito que atrapalha a igualdade racial”, pontua que a invisibilidade é um entrave para a

igualdade racial, reforçando que a luta contra o racismo passa, necessariamente, pelo reconhecimento e pela valorização das identidades negras.

Esse arcabouço de respostas indicou que trabalhar com os poemas selecionados para esta pesquisa foi significativo para contribuir com as discussões que são essenciais nas escolas, e assim, engajar os estudantes na observação de práticas racistas na sociedade. É importante considerar as abordagens de Almeida (2021), que destaca que a visibilidade negra não implica automaticamente “poder”, ou seja, no nosso contexto, apresentar autores negros e discutir seus textos com os alunos não significa, por si só, romper com as estruturas de exclusão e da desigualdade, é imprescindível que seus textos tenham uma função real na escola.

Portanto, é fundamental que essa visibilidade esteja acompanhada de um compromisso efetivo com a transformação das relações raciais na escola e na sociedade. Para isso, é necessário um empenho, não apenas no âmbito das instituições de educação básica, mas também nas universidades, onde se concretiza a formação dos professores, bem como aponta Gomes (2011), ao destacar que as universidades brasileiras ainda não estão formando profissionais preparados para lidar com as questões raciais.

A segunda questão selecionada tinha como objetivo obter impressões livres dos estudantes sobre o poema, a fim de identificar como a leitura e discussão do texto impactaram suas percepções. As respostas a essa questão revelaram que o poema contribuiu para estimular reflexões pertinentes sobre empatia, solidariedade e a realidade de pessoas marginalizadas.

A resposta de Mel Adún, “a poesia é uma forma de expressar e as palavras podem alcançar mais pessoas. Eu gostei muito”, destacou a poesia como uma forma poderosa de expressão, capaz de alcançar diversas pessoas. Essa percepção reforça a ideia de que a poesia, ao ser lida e compartilhada, pode se tornar uma ferramenta que provoca deslocamentos no pensamento e na forma de ver o mundo, ecoando processos de ruptura e transformação, como discute Siscar (2010).

A resposta de Lima Barreto “o poema me ajudou a refletir sobre a solidariedade e a empatia para com as pessoas que são consideradas invisíveis, reconhecendo que elas também são seres humanos”, por sua vez, aborda diretamente a importância da solidariedade e da empatia, especialmente no que tange às pessoas “invisíveis”. O reconhecimento da humanidade daqueles que são frequentemente marginalizados é essencial para a construção de uma consciência social mais inclusiva e mais justa.

Na sequência, a resposta de Elisa Lucinda, “o poema me ajudou a observar situações que muitas vezes são ignoradas pelas pessoas da sociedade”, evidencia como a literatura pode funcionar como uma janela para realidades muitas vezes ignoradas. Ao afirmar que a literatura promove empatia, os alunos indicaram que a leitura do poema os mobilizou para além da compreensão intelectual, permitindo-lhes vivenciar, ainda que simbolicamente, as situações enfrentadas por outras pessoas.

Nesse sentido, conforme aponta Abreu (2022), os leitores tendem a buscar no texto um espaço onde possam vivenciar outras realidades. Assim, o poema possibilitou não apenas uma experiência sensível das situações descritas, mas também despertou o desejo de contribuir para a transformação das realidades apresentadas.

A resposta de Joel Rufino, “poemas como esse nos fazem refletir e querer agir contra as injustiças”, reafirma a ideia de que a literatura transcende o entendimento cognitivo, promovendo mudanças emocionais e sociais. Ao enfatizar que a leitura literária permite “sentir e entender o outro”, os estudantes sugeriram um maior engajamento com as temáticas discutidas.

Portanto, ao engajar os estudantes com poemas que não apenas refletem, mas também desafiam as convenções sociais, estamos promovendo uma literatura que também tem o compromisso de, como sugere Candido (2011), ao mesmo tempo, confirmar e negar, propor e denunciar, assim como apoiar e combater determinadas realidades. Dessa forma, a literatura, no nosso caso, os poemas, ao serem trabalhados de maneira interativa, oferecem aos alunos a possibilidade de vivenciar e perceber os problemas sociais de maneira complexa e reflexiva.

5.2.3 Desumanização do negro

Quadro 8 - Respostas ao poema: Água de coco-Jarid Arraes

Questões de Análise	Respostas das(os) estudantes	Síntese das percepções e das Reflexões das (os) estudantes.
1-A respeito do verso “era um corpo morto/ e nada mais queria dizer”. Quais sensações essa frase desperta em você?”	Lélia Gonzalez: Eu sinto tristeza. O ser humano é tratado como um animal qualquer. Até um cachorro seria mais respeitado. Abdias Nascimento: A frase transmite uma sensação de frieza e indiferença, como se a morte de uma pessoa negra fosse algo normal e sem importância para a sociedade.	As respostas dos alunos revelaram que a frase despertou sensações de frieza, indiferença e desumanização com relação à morte de pessoas negras. Para os alunos, a morte de uma pessoa negra é tratada como algo irrelevante, refletindo a negligência e a marginalização da vida negra na sociedade.

	Milton Santos: Desperta um sentimento de raiva, pois tratam a pessoa negra como bicho, como se o corpo negro fosse apenas mais um na rua, sem nenhuma história. Ryane Leão: A frase me faz pensar a indiferença com a morte de pessoas negras e como suas vidas são menosprezadas.	
2-A partir dos versos “aprendi naquele dia a morte é relativa aos olhos Prada de quem vê”. (Prada é menção a uma marca de luxo). O que você compreendeu sobre essa frase?	Lélia Gonzalez: A frase mostra que a morte de uma pessoa pobre e negra é menos importante do que a morte um rico. Abdias Nascimento: A frase mostra que para quem tem dinheiro ou uma posição melhor, a morte tem um peso diferente, enquanto para os mais pobres ou negros ela é mais desvalorizada. Milton Santos: A frase fala do privilégio das classes altas, que vivenciam os momentos de morte de forma diferente. O pobre não é respeitado nem na hora da morte. Ryane Leão: Eu compreendi que a morte é vista de forma diferente conforme o ponto de vista de cada pessoa, e quem tem poder, como os ricos, vê a morte com outra importância.	As respostas dos alunos indicaram que eles compreenderam que a frase remete à ideia de que a percepção da morte está ligada à posição social e ao privilégio. Os alunos destacaram que, para as classes mais altas, a morte tem um peso diferente, sendo tratada com mais respeito e importância, enquanto, para os mais pobres ou negros, a morte é desvalorizada e negligenciada.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

As respostas das(os) Estudantes às questões sobre o poema “Água de Coco”, de Jarid Arraes apresentadas no Quadro 8, revelaram que o texto provocou uma reflexão significativa sobre a desigualdade no tratamento às pessoas negras, tanto na vida quanto na morte, apontando para a desumanização como um reflexo do racismo estrutural. As observações dos estudantes indicaram que as vidas negras são tratadas com indiferença, sugerindo que a sociedade as desvaloriza, considerando-as secundárias ou irrelevantes.

A cena da pessoa negra morta descrita no poema despertou reações emocionais intensas, destacando o impacto da violência simbólica e física direcionada a elas. De acordo com Almeida (2021), essa desumanização “é uma das bases do racismo estrutural” e reflete-se de maneira evidente nessas práticas de violência, além do controle social exercido sobre os corpos negros.

A análise das respostas também revelou como as(os) estudantes perceberam a perpetuação de um sistema racializado que normaliza a exclusão e a desumanização da população negra. As observações de Lélia Gonzalez, “eu sinto

tristeza. O ser humano é tratado como um animal qualquer. Até um cachorro seria mais respeitado” e de Abdias Nascimento, “a frase transmite uma sensação de frieza e indiferença, como se a morte de uma pessoa negra fosse algo normal e sem importância para a sociedade”, aborda a frieza e a falta de importância atribuída à morte de uma pessoa negra e reforçam a ideia de que essas mortes são tratadas como banais pela sociedade, uma visão que parece ter sido internalizada, reiterando a desvalorização das vidas negras.

Milton Santos, com a resposta “desperta um sentimento de raiva, pois tratam a pessoa negra como bicho, como se o corpo negro fosse apenas mais um na rua, sem nenhuma história”, e de Ryane Leão, “a frase me faz pensar a indiferença com a morte de pessoas negras e como suas vidas são menosprezadas”, ampliaram essa reflexão ao apontar que a morrer, a pessoa negra é reduzida a uma ausência, sem história ou sem significado, simbolizando a marginalização e a invisibilidade dessa existência.

Nesse processo, ocorre o apagamento de toda uma história, de sua cultura, das contribuições daquela pessoa para o contexto do qual fez parte. Portanto, conforme sugere Gomes (2002), é urgente que a escola fique atenta à essa temática, o que implica em “um olhar mais alargado sobre o processo de humanização”. As observações da autora se confirmaram em nossas observações durante a nossa prática no contexto escolar.

A referência à marca de luxo “Prada” também foi identificada pelos estudantes como um indicativo de que o *status* social e econômico altera a percepção da morte. De acordo com resposta de Lélia Gonzalez, “a frase mostra que a morte de uma pessoa pobre e negra é menos importante do que a morte um rico”, na percepção de Abdias Nascimento, “a frase mostra que para quem tem dinheiro ou uma posição melhor, a morte tem um peso diferente, enquanto para os mais pobres ou negros ela é mais desvalorizada”.

Segundo eles, a morte das pessoas negras é tratada com desdém, em contraste com a maior importância atribuída às mortes nas classes mais altas. Assim, torna-se imprescindível considerar o que sustenta Almeida (2007) sobre o fato de a escola precisar considerar, além da diversidade de textos, também os temas diversos, assim como os modos de fazer e dizer o mundo, e nós acrescentamos, os diferentes modos de ver o mundo e o próximo.

Para Milton Santos, “a frase fala do privilégio das classes altas, que vivenciam os momentos de morte de forma diferente. O pobre não é respeitado nem na hora da

morte” e Ryane Leão, “eu compreendi que a morte é vista de forma diferente conforme o ponto de vista de cada pessoa, e quem tem poder, como os ricos, vê a morte com outra importância”. Essas respostas demonstraram uma inclinação ao amadurecimento em sua compreensão das dinâmicas raciais e sociais, sugerindo que o poema foi importante para despertar nos estudantes a capacidade de observar e refletir de maneira mais crítica sobre as estruturas de poder que sustentam o racismo na sociedade.

Essas observações também se alinham com os debates sobre os letramentos de reexistência abordados por Souza (2011). Segundo a autora, esses letramentos buscam promover uma reflexão mais aprofundada sobre as questões raciais e sociais, ajudando os estudantes a ampliarem sua visão crítica e a conhecer os mecanismos de exclusão que afetam a população negra.

5.3 Categoria 3 - Poemas de autoras negras como vozes de resistência às desigualdades sociais

A categoria 3 abrange a visão das(os) estudantes acerca dos desafios enfrentados pelas mulheres negras, além das formas de resistência e de empoderamento que elas constroem para superar as diversas formas de violência e de discriminação, assim como a contribuição de suas vozes por meio de seus textos e presenças em contextos significativos da sociedade.

A seguir apresentamos as subcategorias que emergiram das análises das respostas das (os) estudantes e que compõem as temáticas discutidas.

5.3.1 Leitura e reflexão crítica como caminhos para lutar contra a desigualdade

Quadro 9 - Respostas ao poema: Não vou mais lavar os pratos-Cristiane Sobral

Questões de Análise	Respostas das(os) estudantes	Síntese das percepções e das Reflexões das (os) estudantes.
1. Você concorda que a leitura e o conhecimento são importantes para enfrentarmos a desigualdade em nosso país? Comente sobre isso.	Maria Firmina dos Reis: Sim, pois o conhecimento é importante para a gente saber se defender. Adão Ventura: Sim, pois através da leitura nós aumentamos nosso conhecimento e podemos abrir mais a mente.	As respostas dos estudantes revelaram que todos concordaram com a ideia de que o conhecimento, por meio da leitura é uma ferramenta essencial para combater as desigualdades. Os alunos enfatizaram como a leitura amplia a percepção de seus direitos, além de destacar que o conhecimento oferece poder de reivindicação e resistência. Alguns alunos também apontaram a

	Cruz e Sousa: Sim, pois começamos a ler e a ter mais conhecimentos sobre as coisas. Carolina Maria de Jesus: Sim, pois termos conhecimento é sempre bom e muito importante para viver melhor sociedade.	leitura como uma maneira de promover a igualdade e combater preconceitos e injustiças sociais.
--	---	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

O poema de Cristiane Sobral aborda o empoderamento de uma mulher que ao conhecer o universo da leitura sente o desejo de se libertar das tarefas domésticas e encontrar novas perspectivas sobre sua vida e sua identidade. Neste contexto, buscamos compreender como os estudantes perceberam a leitura como um instrumento de transformação social, especialmente no que diz respeito à autonomia e ao empoderamento das mulheres, principalmente as mulheres negras.

As respostas das (os) estudantes revelaram como eles se apropriaram do texto em diferentes níveis, alinhando-se à ideia de fruição literária descrita por Brasil (2006), que destaca que a experiência estética do leitor se enriquece à medida que ele se envolve na construção de significados, tornando-se mais crítico, autônomo e consciente.

Observamos também que as(os) estudantes compreenderam a importância da leitura e do conhecimento no enfrentamento das desigualdades sociais, reconhecendo a relação entre educação e transformação social. Todos afirmaram que o conhecimento, especialmente por meio da leitura, é essencial para lidar com as desigualdades estruturais da sociedade, pois leva à compreensão dos direitos de cidadania.

Essa percepção é relevante, pois evidencia que as(os) estudantes não apenas valorizam o saber, mas também reconhecem que ele oferece ferramentas de resistência, de empoderamento e de cidadania. Um ponto significativo nas respostas é a recorrente ideia de que a leitura expande os horizontes do indivíduo. Como destacado por Adão Ventura, “sim, pois através da leitura nós aumentamos nosso conhecimento e podemos abrir mais a mente” e por Cruz e Sousa “sim, pois começamos a ler e a ter mais conhecimentos sobre as coisas”. Essas respostas indicaram que as (os) estudantes entenderam o poder da leitura como um meio de “descolonizar” suas consciências (Neiva, 2016) e ampliar suas possibilidades de atuação no mundo.

A leitura também foi associada ao poder de defesa. Maria Firmina dos Reis menciona que “sim, pois o conhecimento é importante para a gente saber se defender”, o que sugere uma percepção da relação direta entre o conhecimento e a conscientização da necessidade de contribuir com a luta pela equidade racial e social, porém, a necessidade de estar sempre em estado de alerta, atentos aos ataques que se perpetuam em nossa sociedade.

Isso se alinha à ideia de que a falta de conhecimento pode ser uma das maiores fontes de vulnerabilidade, como destacou Carolina Maria de Jesus, “sim, pois termos conhecimento é sempre bom e muito importante para viver melhor sociedade”. Esse reconhecimento enfatiza a importância da educação como um direito que deve ser assegurado a todos, alinhando-se à visão de Cosson (2006), que afirma que ao ser desafiado, o leitor cresce e amplia seus horizontes.

As respostas também destacaram que o conhecimento não se limita à teoria, mas é visto como um agente de mudança prática. Essas afirmações fazem referência ao potencial emancipador da educação, especialmente no contexto dos poemas trabalhados em sala de aula. Nesse sentido, reiteramos a abordagem de Souza (2021), que afirma que a poesia escrita por autoras negras surge com um ato de ruptura e de insurgência contra os discursos e as práticas desumanizantes.

Em consonância com essas concepções foi que optamos por proporcionar a leitura dos poemas das autoras negras brasileiras contemporâneas aos estudantes, no intuito de que eles gerassem um impacto positivo, promovendo uma reflexão crítica e o início de um processo de mudança no olhar sobre o mundo, especialmente a partir das temáticas discutidas em sala de aula.

5.3.2 Protagonismo e empoderamento social

Quadro 10 - Respostas ao poema: Pense grande-Mel Duarte

Questões de Análise	Respostas das(os) estudantes	Síntese das percepções e das Reflexões das (os) estudantes.
1.O poema provocou alguma reflexão em relação às suas atitudes, ou no modo como você vê ou encara a vida e a sociedade?	Mel Adún: O poema me motivou a pensar mais sobre minhas atitudes e como posso ajudar as pessoas que estão mais próximas. Ele fala muito sobre ter coragem e agir. Lima Barreto: Eu achei essa poeta muito boa. O jeito como ela fala transmite uma mensagem muito forte sobre acreditar no nosso potencial e a	As respostas dos alunos demonstraram que o poema provocou reflexões sobre coragem, ação e resistência. Os alunos destacaram a importância de acreditar no próprio potencial e agir para mudar a realidade, com ênfase na superação das dificuldades

	importância de agir para mudar a nossa realidade. Elisa Lucinda: O poema fala de superação e de nunca desistir, independente das dificuldades. Ele nos mostra que a mudança começa coma atitude de cada um. Joel Rufino: Eu gostei bastante do poema. Ele fala de resistência e de acreditar em si mesma, especialmente no caso das mulheres, que muitas vezes duvidam de seu potencial.	e no enfrentamento do preconceito.
--	---	------------------------------------

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

As respostas das(os) estudantes em relação ao poema de Mel Duarte, registradas no Quadro 10, revelaram uma forte conexão com a temática do protagonismo e do empoderamento social, elementos centrais do texto. O poema transmite uma mensagem de resistência e de superação, que parece ter ressoado diretamente com as vivências dos estudantes, motivando-os a refletir sobre a coragem necessária para enfrentar as adversidades cotidianas.

Além da leitura do poema impresso, os alunos tiveram a oportunidade de assistir à própria autora declamando o texto por meio de um vídeo apresentado durante a atividade. Após a exibição, todos os estudantes foram convidados a compartilhar suas percepções em uma roda de conversa. No entanto, poucos se sentiram à vontade para expressar suas opiniões, possivelmente devido à timidez ou a outros motivos não revelados.

A resposta de Mel Adún, “o poema me motivou a pensar mais sobre minhas atitudes e como posso ajudar as pessoas que estão mais próximas. Ele fala muito sobre ter coragem e agir”, nos revelou uma percepção importante sobre a necessidade de agir de maneira proativa no ambiente social. Ao mencionar a importância de “ajudar as pessoas que estão mais próximas”, a estudante expressou a internalização de uma responsabilidade coletiva, compreendendo que a mudança social começa com ações concretas no cotidiano.

A resposta de Lima Barreto, “eu achei essa poeta muito boa. O jeito como ela fala transmite uma mensagem muito forte sobre acreditar no nosso potencial e a importância de agir para mudar a nossa realidade”, reflete um incentivo ao empoderamento individual e coletivo, central na produção de autoras negras contemporâneas. O estudante conecta-se com a ideia de autovalorização e de ação

como instrumentos de transformação. Esse posicionamento alinha-se ao conceito de reexistência, conforme discutido por Souza (2011).

A resposta de Elisa Lucinda, "o poema fala de superação e de nunca desistir, independente das dificuldades. Ele nos mostra que a mudança começa de dentro para fora", demonstra uma compreensão do tema da resiliência e da capacidade de transformar a realidade pessoal, um processo que se inicia no indivíduo e se projeta para o exterior.

Joel Rufino destaca que o enfoque do poema está nas mulheres e na importância de acreditarem em seu próprio potencial. O estudante percebeu a resistência não apenas em um contexto social mais amplo, mas também nas questões de gênero em si. Ao destacar a dúvida das mulheres sobre seu potencial, ele reconheceu uma das problemáticas centrais da opressão de gênero, especialmente para as mulheres negras, o que reforça a importância de contribuir para que essas, em sua diversidade, assumam seus lugares de fala, conforme Souza (2020).

Essas respostas confirmaram as observações de Amorim *et al.* (2022), que afirmam que, no contexto escolar os estudantes jovens apropriam-se de textos poéticos para expressar os sentimentos que não conseguem compreender totalmente. Portanto, acreditamos que o poema *Pense grande*, de Mel Duarte, cumpriu esse papel com relação aos participantes da nossa pesquisa.

5.3.3 A Resistência e a voz negra feminina

Quadro 11 - Respostas ao poema: Redemoinhos-Elizandra Souza

Questões de Análise	Respostas das(os) estudantes	Síntese das percepções e das Reflexões das (os) estudantes.
1-Como as comparações utilizadas no poema, como "ventania", "redemoinho" e "tempestade", ajudam a expressar as complexidades das experiências vividas pelas mulheres negras em uma sociedade racista?	Lélia Gonzalez: Essas palavras mostram a luta das mulheres negras. Eu entendi que redemoinho é porque as emoções nunca param, girando, na verdade uma luta constante. Abdias Nascimento: Essa questão da ventania me fez pensar na vontade de ser livre, pode ser isso, mas também pode as situações de racismo e preconceito por ser mulher. Milton Santos: No caso da tempestade eu acho que simboliza como as emoções de raiva e tristeza se misturam. As mulheres negras precisam ser fortes, mas o poema mostra que elas também têm um lado	As respostas dos alunos indicaram que as comparações no poema contribuíram para eles identificarem as intensas e conflitantes experiências das mulheres negras em uma sociedade racista. Os alunos associaram essas imagens às lutas internas, emoções misturadas entre raiva, tristeza e resistência, e à constante pressão de enfrentar desafios diários.

	frágil, como todo mundo, isso é normal. Na minha opinião importante é não parar de lutar. Ryane Leão: O redemoinho pode representar os desafios e resistências diárias. Ele mostra como a vida de uma mulher negra é cheia de altos e baixos, mas também de força para continuar.	
--	--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Quadro 12 -Respostas ao poema: Caminhos -Luz Ribeiro

Questões de Análise	Respostas das(os) estudantes	Síntese das percepções e das Reflexões das (os) estudantes.
3-Sobre o poema de Luz Ribeiro. “De que maneira o poema pode inspirar ações de resistência em face das dificuldades da vida?”	Lélia Gonzalez: O poema incentiva a continuar lutando, mesmo diante das dificuldades, transformando o sofrimento em força para superar as adversidades Abdias Nascimento: Ele mostra que, apesar dos obstáculos, é possível se reinventar e resistir, encontrando forças dentro de si. Milton Santos: O poema nos incentiva a não desistir diante dos desafios e a buscar força em nossa jornada para lutar pelas nossas conquistas. Ryane Leão: A resistência é mostrada pela persistência, que, apesar das dificuldades, se reergue e continua caminhando.	Os alunos destacaram que o poema inspira ações de resistência ao mostrar que, mesmo diante das dificuldades, é possível encontrar forças internas para continuar lutando e superando os obstáculos. A persistência e a capacidade de se reinventar foram vistas como elementos centrais da resistência, sugerindo que a força está no processo contínuo de reconstrução, aprendizado e crescimento, mesmo quando as adversidades parecem intransponíveis.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

As respostas das(os) estudantes descritas nos Quadros 11 e 12, revelaram reflexões sobre a resistência e o protagonismo, expressos por meio das vozes das autoras negras brasileiras, que representam corpos negros femininos em constante movimento de resistência e reexistência. Essas percepções foram pontos de partida para a discussão sobre a luta, a força e as complexidades vividas pelas mulheres negras, como também, de suas contribuições e importância nesse processo de enfrentamento a todas as manifestações do racismo.

As produções de Lélia Gonzalez a respeito do poema de Elizandra Souza, “eu acho que essas palavras mostram a luta das mulheres negras. Eu entendi que redemoinho é porque as emoções nunca param, girando, na verdade, uma luta constante”, e a de Ryane Leão, “Eu acho que o redemoinho pode representar os desafios e resistências diárias. Ele mostra como a vida de uma mulher negra é cheia de altos e baixos, mas também de força para continuar”, indicaram que os alunos

conseguiram identificar questões relacionadas à insubmissão das mulheres negras e à luta por seus direitos de ocupar seus lugares de fala na sociedade.

Em relação às respostas de Abdias Nascimento e Milton Santos, respectivamente, “ele mostra que, apesar dos obstáculos, é possível se reinventar e resistir, encontrando forças dentro de si”, e “no caso da tempestade eu acho que simboliza como as emoções de raiva e tristeza se misturam. As mulheres negras precisam ser fortes, mas o poema mostra que elas também têm um lado frágil, como todo mundo, isso é normal. Na minha opinião importante é não parar de lutar”, reiteram a resiliência e persistência das mulheres negras, cujas vozes se manifestam por meio de poemas carregados de simbologia, ancestralidade, memória e cultura. Essas respostas alinham-se também às observações dos estudantes sobre o poema *Caminhos*, de Luz Ribeiro.

A respeito do poema de “*Caminhos*”, de Luz Ribeiro, a resposta de Lélia Gonzalez, “o poema incentiva a continuar lutando, mesmo diante das dificuldades, transformando o sofrimento em força para superar as adversidades” e de Abdias Nascimento, “ele mostra que, apesar dos obstáculos, é possível se reinventar e resistir, encontrando forças dentro de si”, retomam a temática da resiliência frente às opressões históricas e estruturais vivenciadas pelas mulheres negras. Ambas as respostas evidenciaram como a poesia se configura como um espaço de resistência, onde a dor é resignificada em potência e afirmação de identidade, reforçando a centralidade da luta e das memórias como caminhos de transformação e permanência.

As respostas de Milton Nascimento, “o poema nos incentiva a não desistir diante dos desafios e a buscar força em nossa jornada para lutar pelas nossas conquistas” e a de Ryane Leão, “a resistência é mostrada pela persistência, que, apesar das dificuldades, se reergue e continua caminhando”, mostraram que os poemas transmitiram uma mensagem de superação, transformando o sofrimento em fonte de força. As (os) estudantes demonstraram compreender essa mensagem que reforça a capacidade de se reinventar diante dos obstáculos e de aprender com as adversidades. A resistência, nesse contexto, não se limita à força física ou à luta externa, mas reflete a capacidade de recomeçar, de se reconstruir e de continuar, independentemente das circunstâncias.

Diante disso, é crucial o reconhecimento dessas mulheres que, todos os dias, avançam neste território muitas vezes, tão hostil que é a literatura contemporânea

brasileira. Os estudantes também foram capazes de identificar essa "persistência", mencionada por Neiva (2016), durante a leitura dos poemas citados acima. Essa observação aponta que, quando a literatura é apropriadamente abordada de maneira reflexiva, ela oferece meios de resistência e de construção identitária, seja no campo individual ou coletivo, como evidenciado nas abordagens de Nascimento (2006).

A ideia de que a resistência está na "continuação da caminhada", conforme o poema de Luz Ribeiro, foi um ponto central nas interpretações, evidenciando o processo contínuo de reconstrução que as mulheres negras vivenciam para manterem-se firmes diante dos desafios impostos pela sociedade. Conforme Neiva (2016), a persistência é uma resposta fundamental frente às adversidades, e essas respostas refletiram a reflexão sobre a capacidade humana de superar os processos de negação e de subordinação da identidade.

A partir dessas interpretações, observamos que a análise das respostas dos estudantes aos questionamentos após as leituras, as vivências e as discussões sobre os poemas, indicou que os textos estimularam um comportamento de possíveis leitores literários mais críticos, comprometidos com as reflexões sobre racismo, desigualdade social, invisibilidade, desumanização dos corpos negros e a relevância das vozes das autoras negras na escola.

As interpretações nos sugeriram que os estudantes não apenas refletiram sobre essas problemáticas sociais, mas também foram capazes de articulá-las de forma sensível e engajada, apontando uma tendência positiva para os processos de letramento racial e de reexistência que estão em construção. Portanto, discutir essas temáticas por meio de textos poéticos ofereceu uma abordagem distinta, permitindo a abertura de um leque de possibilidades.

A formação de um leitor literário mais crítico perpassa diversas questões, como a ampliação do capital cultural, por meio do conhecimento de outros autores, principalmente os contemporâneos, até o entendimento das estruturas poéticas que conversam diretamente com o leitor, atraindo-o e provocando seu engajamento com temáticas importantes para a transformação social.

A poesia das autoras negras brasileiras contemporâneas, apresentada em nossa pesquisa, representa mais do que palavras. Ela traz histórias reais envoltas em um lirismo que reflete toda uma força ancestral, que clama por justiça e por uma reparação, não só de mulheres e homens negros, mas de um povo diverso e, ao mesmo tempo, único, atravessado por séculos de silenciamento e invisibilização.

Essa literatura se une a outras literaturas plurais, como as indígenas, LGBTQIAPN+, *hip-hop*, a poesia *Slam*, que, assim como a literatura de autoras (es) negras (os) brasileiras(os), têm sido marginalizadas e subestimadas dentro das instituições sociais, sobretudo nas escolas públicas brasileiras. Juntas, essas literaturas formam uma frente de resistência contra o preconceito, que exclui obras riquíssimas e essenciais para a formação acadêmica e social de muitos jovens das escolas públicas do Brasil.

5.4 Sugestão de sequência didática para o estudo da literatura negro-brasileira

A partir das experiências vivenciadas durante a realização da oficina “Entre Versos e Vozes: poesia de autoras negras brasileiras contemporâneas na sala de aula”, elaboramos a seguinte sugestão de sequência didática²⁰ como proposta de aplicação pedagógica voltada para o ensino médio. A intenção é materializar um exercício que possa promover tanto o letramento racial quanto o letramento de reexistência por meio da leitura crítica e reflexiva de poemas escritos por autoras negras brasileiras contemporâneas.

Essa proposta encontra respaldo na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC, 2018), que orienta:

[...] o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes (Brasil, 2018, .15).

Essa orientação, presente no referido documento, legitima a importância de se promover práticas pedagógicas comprometidas com um ensino que valorize as diversidades e busque superar as desigualdades no âmbito escolar. Ainda, de acordo com a BNCC (2018):

²⁰ De acordo com Schneuwly e Dolz (2004), uma “sequência didática” é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito [...] tem a finalidade de procura favorecer a mudança e a promoção dos alunos ao domínio dos gêneros e das situações de comunicação (Schneuwly e Dolz, 2004, p. 72).

[...] de forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos [...] como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes (BNCC, 2018, p. 15).

Desse modo, a BNCC (2018) não apenas reconhece a existência das desigualdades estruturais que atravessam o sistema educacional brasileiro, como também convoca os educadores e as instituições a assumirem um compromisso ativo com a inclusão e a valorização de identidades historicamente marginalizadas. Trata-se de uma orientação que demanda intencionalidade pedagógica, sensibilidade cultural e ação crítica no cotidiano escolar.

Essa sequência didática também está embasada no Documento Curricular do Tocantins, doravante DCT-TO (2022), o qual:

[...] é apresentado como documento que referência a elaboração das propostas pedagógicas das Unidades Escolares do território tocantinense, dando continuidade às definições expressas no currículo das etapas e modalidades de ensino, da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (Tocantins, 2022, p. 14).

Esse documento reforça a importância de articular o currículo local com as diretrizes nacionais, garantindo que as propostas pedagógicas sejam contextualizadas às especificidades culturais, sociais e históricas do território tocantinense. Assim, proporciona um norte para a construção de práticas educativas que respeitem as identidades regionais e promovam a inclusão e a equidade no processo de ensino-aprendizagem.

Diante disso, em ambos os documentos oficiais citados anteriormente, iremos focalizar, de modo especial, no componente de Linguagens e suas Tecnologias. De acordo com o DCT-TO (2022):

No Ensino Médio, a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens são objeto de seus diferentes componentes curriculares: 1) Língua Portuguesa; 2) Educação Física; 3) Língua Inglesa; e 4) Arte” (Tocantins, 2022, p.23).

Desse modo, além dos componentes curriculares descritos no âmbito das linguagens, essa sequência didática é uma proposta flexível e adaptável a diferentes realidades escolares. Pode ser ampliada com a inclusão de autores locais, interseções

com outras áreas, como História e Sociologia, além de outras, e com a utilização de recursos multimodais, como vídeos, músicas e performances poéticas.

Essa proposta também enfatiza, sobretudo, a valorização das identidades étnico-raciais, o combate ao racismo e o reconhecimento da diversidade como valor formativo e busca promover a leitura crítica e reflexiva de poemas de autoras negras brasileiras contemporâneas como ferramenta pedagógica para o enfrentamento do racismo, a valorização das identidades negras e a construção de uma educação mais equitativa e representativa. Sendo assim, conforme o DCT-TO (2022):

[...] o que se pretende é contribuir para a formação de um leitor intercultural, crítico e imaginativo que, por meio de estratégias próprias, faça inferências, autopredições, autoquestionamentos e, dessa forma, compreenda o significado do texto, cujo sentido é atribuído por ele, leitor, após acionar seus conhecimentos prévios sobre o assunto, suas vivências e seus conhecimentos sobre a língua (Tocantins, 2022, p.29).

Com base nessas considerações, evidencia-se a necessidade de construir práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural e étnico-racial, promovendo o desenvolvimento de competências leitoras que vão além da simples decodificação do texto. Segue abaixo, a proposta de sequência didática, “Poemas de autoras negras brasileiras contemporâneas”, desenvolvida para o ensino médio:

Público-alvo: Estudantes do 1º, 2º ou 3º ano do Ensino Médio.

Duração: 5 encontros de 50 minutos cada (ajustável conforme o contexto escolar).

Quadro 13 - Sequência didática: poemas de autoras negras brasileiras contemporâneas para o Ensino-1º Encontro

1º Encontro	Apresentação da temática.
Objetivo Específico	Introduzir a proposta e estimular a escuta ativa, promovendo reflexões iniciais sobre representatividade na literatura.
Metodologia	Atividades propostas: a(o) professora(or) pode promover uma roda de conversa sobre representatividade; exibição de vídeo com performance poética (ex: Mel Duarte, Benaisha, Janaína Nascimento); após a exibição do vídeo o professor pode solicitar aos estudantes que registrem as impressões no caderno. Os registros podem ser feitos após um diálogo sobre o que acharam do vídeo ou outras questões sobre o que eles assistiram.
Recursos Didáticos	Projutor, vídeo, caderno.

Habilidades da BNCC	EM13LGG101: Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos EM13LGG104: Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social.
Avaliação	Avaliar a participação das(os) estudantes nas discussões e na capacidade inicial de refletir sobre a representatividade na literatura.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Quadro 14 - Sequência didática: poemas de autoras negras brasileiras contemporâneas para o Ensino-2º Encontro

2º Encontro	Leitura e interpretação de poemas
Objetivo Específico	Desenvolver leitura crítica e analítica de poemas, focalizando em temas como racismo, ancestralidade, identidade e pertencimento.
Metodologia	Atividades propostas: as (os) estudantes podem realizar uma leitura individual e coletiva dos poemas, de forma organizada pela(o) professora(or); em seguida elas(es) podem fazer anotações no caderno com destaque para palavras-chave, imagens e sentimentos, depois apresentarem aos colegas.
Recursos Didáticos	Poemas impressos, caderno e cartolinas
Habilidades da BNCC	EM13LGG302: Compreender e posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação. EM13LGG303: Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões manifestados, para negociar e sustentar posições, formular propostas, e intervir e tomar decisões democraticamente sustentadas, que levem em conta o bem comum e os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global.
Avaliação	Avaliar a capacidade de leitura crítica e na interpretação dos poemas, considerando temas como racismo, ancestralidade, identidade e pertencimento. Avaliar o envolvimento dos estudantes nas leituras individuais e coletivas, a qualidade das anotações realizadas no caderno.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Quadro 15 - Sequência didática: poemas de autoras negras brasileiras contemporâneas para o Ensino-3º Encontro

3º Encontro	Debate e mediação coletiva
Objetivo Específico	Estimular argumentação oral e escuta ativa por meio do diálogo coletivo sobre as interpretações dos textos.

Metodologia	Atividades propostas: a(o) professora (or) pode realizar discussões em pequenos grupos com perguntas orientadoras; em seguida promover uma apresentação das interpretações para a turma com a mediação docente.
Recursos Didáticos	Diário de leitura, quadro ou cartaz
Habilidades da BNCC	EM13LGG102: Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias como forma de ampliar suas possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade EM13LGG304: Mapear e criar, por meio de práticas de linguagem, possibilidades de atuação social, política, artística e cultural para enfrentar desafios contemporâneos, discutindo seus princípios e objetivos de maneira crítica, criativa, solidária e ética.
Avaliação	Avaliar a capacidade das(os) estudantes de participar de discussões em grupo, argumentar com clareza e escutar de forma ativa e respeitosa as interpretações dos colegas. Avaliar a qualidade das contribuições orais durante os debates, a coerência dos argumentos apresentados, a habilidade de dialogar com diferentes pontos de vista.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Quadro 16 - Sequência didática: poemas de autoras negras brasileiras contemporâneas para o Ensino-4º Encontro

4º Encontro	Produção autoral e letramento de reexistência
Objetivo Específico	Fomentar a expressão escrita como forma de afirmação identitária e enfrentamento das opressões.
Metodologia	Atividades propostas: a (o) professora (or) pode realizar uma oficina de escrita criativa com produção de poema autoral ou carta resposta, em seguida as(os) podem realizar a leitura desses poemas em duplas para revisão colaborativa e posteriormente apresentar à turma ou promover um momento de apresentação aos demais alunos da escola, no pátio ou quadra, de acordo com a realidade de cada unidade escolar.
Recursos Didáticos	Papel, canetas, computador, livros.
Habilidades da BNCC	EM13LGG201: Utilizar adequadamente as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso EM13LGG301: Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos.
Avaliação	Avaliar a capacidade das(os) estudantes de expressar suas identidades e vivências por meio da escrita autoral, valorizando a criatividade e a sensibilidade aos contextos sociais e culturais abordados. Avaliar o engajamento na oficina de escrita criativa, a coerência e originalidade dos poemas ou cartas produzidos, bem como a participação ativa no processo de revisão colaborativa em duplas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Quadro 17 - Sequência didática: poemas de autoras negras brasileiras contemporâneas para o Ensino-5º Encontro

5º Encontro	Compartilhamento e valorização das vozes estudantis
Objetivo Específico	Fortalecer protagonismo estudantil e valorizar a diversidade de narrativas presentes no espaço escolar.
Metodologia	Atividades propostas: a(o) professora(or) pode organizar um momento para apresentação oral dos textos produzidos pelas (os) estudantes em um sarau interno ou evento escolar; ou uma exposição dos textos em mural para uma possível avaliação participativa.
Metodologia	
Recursos Didáticos	Microfone, cartazes, espaço escolar, mural
Habilidades da BNCC	EM13LGG402: Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos. EM13LGG401: Analisar textos de modo a caracterizar as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.
Avaliação	Avaliar a participação ativa das(os) estudantes durante o sarau ou evento de apresentação, na capacidade de expressar suas ideias oralmente e na valorização das diversas narrativas presentes. Avaliar o engajamento na preparação e exposição dos textos no mural, bem como a participação na avaliação coletiva do processo, estimulando o protagonismo e a reflexão crítica sobre as múltiplas vozes e contextos sociais.
Referências	BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/base-nacional-comum-curricular-ensino-medio. Acesso em: 15 junh. 2025. SOUZA. Elizandra Batista de; Moraes, Iara Aparecida de. Literatura negra feminina: poesias de sobre(vivência). São Paulo. Mijiba, 2021. SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetivos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 61-78. TOCANTINS. Documento Curricular do Território do Tocantins: Caderno 1 - Disposições gerais. Etapa Ensino Médio. Palmas. Secretaria da Educação, 2022. Disponível em: https://www.to.gov.br/seduc/documento-curricular-do-territorio-do-tocantins-dct-to-etapa-ensino-medio/4hdqnsjj0uwt. Acesso em :30 de jun. 2025. TOCANTINS. Documento Curricular para o Território do Tocantins: Caderno 2 - Etapa Ensino Médio. Palmas. Secretaria da Educação, 2022. Disponível em: https://www.to.gov.br/seduc/documento-curricular-do-territorio-do-tocantins-dct-to-etapa-ensino-medio/4hdqnsjj0uwt. Acesso em :30 de jun. 2025.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025)

Acreditamos que a valorização da literatura negro-brasileira, especialmente a produzida por mulheres, não apenas contribui para a formação de leitores competentes, mas também para a construção de uma educação mais inclusiva, equitativa e representativa, que reconhece e valoriza as múltiplas identidades que compõem o panorama social brasileiro.

Para fortalecer o conteúdo da proposta e garantir representatividade e diversidade de vozes, seguem algumas autoras negras brasileiras contemporâneas e sugestões de poemas que podem ser utilizados nas etapas de leitura e debate:

Quadro 18 - Autoras negras contemporâneas e sugestão de poemas

Sugestão de autoras	Sugestão de poemas
Janaína Nascimento	Negras narrativas
Benaisha	Respiro
Iara Aparecida	Identidade
Silvia Barros	Novembro
Selminha Ray	Amefricana
Alene Silva da Rosa	Memória, afeto e continuidade
Caroline Anice	Agora é nossa maior missão
Débora Santos	Mulher fogo
Elenia Cardoso	Punhos de ébano
Graça Marques	Aquilombar nunca foi verbo manso

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Essas autoras e seus respectivos poemas foram extraídos do livro “Literatura negra feminina: poesias de sobre(vivência)”, publicado em 2021, das autoras e poetas Elizandra Souza e Iara Moraes. Esses poemas promovem uma leitura crítica que dialoga com os objetivos de letramento racial e de reexistência propostos nesta sequência didática.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo investigar como a poesia de autoras negras brasileiras contemporâneas pode contribuir para a formação de leitores estudantes mais experientes, conscientes do que pode a literatura, e críticos. À vista disso, a partir da perspectiva das literaturas plurais, do letramento racial e da reexistência, propusemos trabalhar com jovens estudantes do ensino médio de uma escola da rede estadual de Araguaína-TO.

Ao longo do desenvolvimento deste trabalho, procuramos compreender como as produções literárias de autoras negras, ao serem lidas e discutidas em sala de aula, possibilitaram aos estudantes uma reflexão mais aprofundada sobre questões raciais, sociais e identitárias, além de promoverem o fortalecimento de uma consciência crítica diante das desigualdades presentes em nossa sociedade.

A análise do *corpus* composto pelas respostas escritas dos alunos aos questionários abertos propostos a respeito dos poemas das 10 autoras selecionadas para esta pesquisa, bem como as respostas orais registradas no diário de campo, permitiram evidenciar a compreensão dos estudantes acerca da poesia de Conceição Evaristo, Mel Duarte, Cristiane Sobral, Lubi Prates, Jhenyffer Nascimento, Jarid Arraes, Elizandra Souza, Débora Garcia, Luz Ribeiro e Esmeralda Ribeiro, como um espaço de resistência, de afirmação identitária e de reflexão crítica sobre questões sociais e raciais.

Dentre os principais resultados da pesquisa, apontamos a capacidade dos poemas de mobilizarem reflexões sobre a identidade negra, trazendo questões sobre a ancestralidade, o racismo estrutural, as desigualdades sociais do Brasil e o que pode o empoderamento das mulheres negras diante de tantas mazelas, preconceitos e racismos. As categorias de análise desenvolvidas revelaram que os poemas provocaram os discentes ao ponto de eles conseguirem estabelecer relações entre os textos poéticos e suas experiências pessoais, proporcionando, assim, maior compreensão dos impactos do racismo, das formas de resistência, da violência racial e da invisibilidade dos corpos negros na sociedade.

A pesquisa revelou que a poesia das autoras selecionadas pode ser um instrumento pedagógico para efetivar de fato a implementação da Lei 10.639/03 alterada pela Lei 11.645/08, contribuindo para um ensino mais plural e mais inclusivo. A abordagem dos poemas em sala de aula favoreceu um despertar positivo com

relação a autoestima dos alunos negros, que, em muitos momentos, reconheceram-se nas vozes e nas experiências retratadas nos textos. O percurso investigativo também permitiu uma reflexão sobre os desafios e as potências do trabalho com literatura negro-brasileira no ensino médio da rede pública de ensino, especificamente da poesia, reforçando a necessidade de sua valorização e da expansão no campo educacional.

No decorrer desta pesquisa, deparamo-nos com algumas realidades que nos levaram a repensar sobre como estas temáticas mais inclusivas podem ser tratadas pelos professores na sala de aula. Um ponto que nos chamou a atenção foi a importância de os governos repensarem sobre a formação de professores, no sentido de se pôr em perspectiva essas questões tão urgentes ao espaço de sala de aula. Percebemos que o fato de deixarem para tratar desses assuntos apenas na ocasião do Dia da Consciência Negra não demonstrou ser uma estratégia que contribua para o fortalecimento das vozes que lutam contra o racismo e que lutam pela valorização dos corpos negros.

Na ocasião da apresentação da nossa pesquisa aos estudantes, percebemos que alguns ficaram desconfortáveis com o tema. Isso nos sugeriu que esse assunto ainda não está sendo trabalhado no sentido de valorizar a autoestima, a cultura e a identidade da população negra; pelo contrário, possivelmente estejam contribuindo para enfatizar e potencializar a estereotipia e a baixa autoestima dos estudantes que se autodeclaram negros.

Desse modo, a implementação de políticas públicas que promovam, de maneira mais assertiva, a diversidade e a valorização da literatura negro-brasileira nos currículos escolares podem enfrentar desafios possíveis de serem amenizados, começando por uma formação contínua de educadores, ou seja, mais atenção ao processo de letramento racial desses docentes, para que, de fato, haja ações que proporcionem a superação de práticas pedagógicas tradicionais que ainda marginalizam o conhecimento proveniente das periferias e das culturas não hegemônicas.

A orientação por adotar a Análise de Conteúdo temática proposta por Bardin (1977) nos proporcionou um olhar sistematizado e aprofundado sobre as respostas dos estudantes, permitindo a identificação de padrões e de tendências em suas percepções. A ancoragem na Pesquisa Social de Minayo (2007) nos proporcionou mais flexibilidade ao olhar para o nosso *corpus*, assim como analisá-lo e interpretá-lo.

Entretanto, reconhecemos que esta pesquisa possui algumas limitações, dentre elas, o recorte de tempo, o número de autoras e de poemas selecionados que não abrangeram a totalidade da produção da literatura negro-brasileira. Além disso, a pesquisa foi realizada com um grupo específico de alunos.

Ademais, reconhecemos que outra limitação esteve na impossibilidade de gravarmos e transcrevermos integralmente as oficinas. As condições acústicas desfavoráveis do ambiente escolar e o fato de a pesquisadora atuar na condução das atividades e realização das anotações, inviabilizaram registros sonoros com qualidade. No entanto, é importante destacar que nosso foco estava centrado nas respostas escritas e orais dos estudantes, registradas com cuidado no diário de campo o que orientou a escolha por registros manuais detalhados e observações diretas como estratégias metodológicas prioritárias.

Portanto, sugerimos que futuramente haja estudos que abranjam outras turmas e contextos escolares, bem como, investiguem o papel dos docentes e aprofundem as implicações pedagógicas do uso da poesia de autoras (es) negras (os) na educação básica, tanto na rede estadual tocantinense, quiçá, em âmbito nacional. Também apontamos a relevância de, em pesquisas futuras, explorar a relação entre a literatura negro-brasileira e outras linguagens artísticas, como a música e o cinema, para potencializar ainda mais as discussões sobre identidade, acerca de letramento de reexistência e de letramento racial.

Esta pesquisa nos permitiu reafirmar nossas convicções acerca da importância das literaturas plurais e literatura negro-brasileira no processo de letramento de reexistência e letramento racial, bem como na formação de leitores literários críticos dos estudantes do ensino médio da rede pública, participantes de nossa pesquisa, evidenciando, principalmente, o papel fundamental da poesia de autoras negras brasileiras contemporâneas na construção de um ensino mais representativo e inclusivo.

Além das contribuições pedagógicas e dos aprendizados junto aos estudantes, esta pesquisa também representou um marco na minha trajetória como professora da área de Letras da rede pública de ensino. Durante todo o percurso, fui desafiada a repensar minhas práticas, ampliar meus referenciais teóricos e assumir, com mais firmeza, o compromisso com uma educação que valorize as vozes silenciadas e promova a equidade racial. O contato com as obras das autoras negras, as trocas em sala de aula e o envolvimento com os estudantes me proporcionaram uma formação

que ultrapassa o campo acadêmico. Foi um processo de crescimento pessoal, político e profissional. A experiência reafirmou em mim a certeza de que ensinar e pesquisar são atos profundamente ligados à transformação social, e que a literatura tem papel fundamental nesse processo.

Outro aspecto que nos foi revelado foi que a leitura das produções dessas autoras ofereceu aos alunos uma oportunidade única de refletir sobre a história, a cultura e as vivências da população negra no Brasil. Mais do que uma simples introdução à literatura negro-brasileira, os poemas apresentados funcionaram como veículos de empoderamento, nos quais os estudantes, ao se depararem com a força das palavras dessas autoras, foram levados a questionar as desigualdades estruturais e a desenvolver uma postura crítica em relação à sua própria realidade e ao contexto social em que estão inseridos.

Portanto, enfatizamos que é necessário que haja uma continuidade de práticas pedagógicas que promovam a leitura e a discussão de textos de autores da literatura negro-brasileira, assim como, dos textos que são colocados à margem da literatura canônica. Ou seja, é importante considerar as perspectivas plurais da nossa literatura, para enriquecer e significar a formação de leitores literários críticos, capazes de analisar e questionar a sociedade em que vivem.

Em última instância, a pesquisa nos apontou que, ao integrar as produções literárias de autoras negras brasileiras contemporâneas ao ensino, abre-se um campo fértil para a contribuição na construção de um país mais justo, igualitário e plural. Dessa forma, coadunamos com o pensamento de Minayo (2007), que nos sugere que a leitura e a discussão dos poemas aqui analisados vão além de uma simples reação emocional, pois o texto literário pode contribuir diretamente para o fortalecimento de uma consciência racial mais crítica e empoderada. Além disso, a análise desses poemas em sala de aula pode favorecer uma compreensão mais profunda das estruturas de poder que sustentam as desigualdades raciais.

Ademais, no desenvolvimento de nossa pesquisa, percebemos que a sala de aula se tornou, tanto para nós quanto para os estudantes, um espaço não apenas para o aprendizado teórico, mas também para o fortalecimento de uma consciência coletiva crítica, que busca a valorização da cultura negra e a superação das barreiras impostas pela sociedade. A análise do *corpus* também revelou que os poemas selecionados tiveram um papel fundamental no sentido de despertar, nos estudantes,

o desejo de prosseguir com o processo de construção da sua identidade e da resistência frente a todas as formas de preconceito e de manifestação do racismo.

Os resultados desta pesquisa indicaram que, ao refletirem sobre as experiências emocionais e sociais descritas nos poemas, os estudantes puderam desenvolver uma compreensão mais profunda das questões raciais, das tensões sociais e das formas de resistência, tanto no plano individual quanto coletivo. Essa compreensão, por sua vez, tem o potencial de capacitá-los a questionarem as estruturas sociais que perpetuam as desigualdades e a refletirem sobre as formas de reexistir e de resistir ao longo de suas trajetórias pessoais e comunitárias.

Além disso, ao promoverem debates sobre as temáticas passíveis de serem tematizadas a partir dos poemas, os estudantes não apenas se engajaram com a literatura de forma intelectual, mas também emocional, criando um vínculo mais profundo com os textos e ampliando sua empatia em relação às experiências narradas. Esse engajamento afetivo com as questões tratadas nos poemas foi uma característica essencial para o desenvolvimento de uma consciência crítica que transcende a sala de aula, alcançando as relações sociais e as práticas cotidianas dos estudantes.

Portanto, a poesia de autoras negras brasileiras contemporâneas se revela como um elemento de grande relevância na formação de leitores literários críticos, ao desafiar os alunos a repensarem as questões de raça, de identidade e de resistência. Mais do que isso, ela oferece a eles uma ferramenta poderosa para compreender e lidar com as adversidades impostas pelo racismo e pela desigualdade social, fornecendo modelos de resistência e reexistência que são fundamentais para o seu estar na sociedade.

Concluimos que a implementação de práticas pedagógicas que envolvam a leitura de poesia de autoras negras brasileiras contemporâneas pode ser um passo significativo na promoção de uma educação que valoriza a diversidade étnico-racial e contribui para a formação de sujeitos críticos, conscientes de sua identidade e preparados para atuar na transformação social. Assim, a pesquisa também destaca a necessidade de continuarmos promovendo, em nossas escolas, o letramento racial e o letramento de reexistência, a fim de que as futuras gerações de leitores se tornem agentes de mudança em uma sociedade que ainda enfrenta profundas desigualdades.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Caio Fernando. A leitura literária e sua prática na escola. *In*: AMORIM, Marcel Álvaro de. **Literatura na escola**. São Paulo: Contexto, 2022, p. 39-74.
- ABREU, Márcia. Conectados pela ficção: circulação e leitura de romances entre a Europa e o Brasil. **O Eixo e a Roda: Revista de Literatura Brasileira**, Belo Horizonte, v. 22, n. 1, p. 15-39, 2013. Disponível em: http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/o_eixo_ea_roda/article/view/5363. Acesso em: 23 jun. 2025.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. 61p.
- ALMEIDA, Neide Aparecida de. **Letramento racial**: um desafio para todos nós. Portal Geledés, 28/10/2017. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/letramento-racial-um-desafio-para-todos-nos-por-neide-de-almeida/>. Acesso em: 05 set. 2024.
- AMORIM, Marcel Álvaro de. *Et al.* **Literatura na escola**. São Paulo: Contexto. 2022. 160p.
- ANTONIO, Carlindo Fausto. **Cadernos Negros**: esboço de análise. 2005. 262f. Tese (Doutorado em Teoria Literária) - Universidade Estadual de Campinas. Programa de Pós-Graduação em Literatura Geral e Comparada, Campinas, 2005. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/337000?guid=1742556590609&returnUrl6codigoRegistro%3d337000%23337000&i=1>. Acesso em: 20 jan. 2024.
- ARRAES, Jarid. **Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis**. 1. ed. São Paulo: Seguinte, 2020. 173p.
- AUGEL, Moema Parente. “E agora falamos nós”: literatura feminina afro-brasileira. **Literafro**, 02/06/2021. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-conceituais/157-moema-parente-augel-e-agora-falamos-nos>. Acesso em: 06 fev. 2024.
- AZEVEDO, Fernando; BALÇA, Ângela. Educação literária e formação de leitores. *In*: AZEVEDO, Fernando; BALÇA, Ângela. (org.). **Leitura e educação literária**. Lisboa: Pactor, 2016. p.1-13.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. 229p.
- BERND, Zilá. Relendo a literatura brasileira contemporânea do ponto de vista da Poética da Ausência. **Literafro**, 02/01/2022. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-criticos/1654-zilabernd-relendo-a-literatura-brasileira-contemporanea-do-ponto-de-vista-da-poetica-da-ausencia>. 2022. Acesso em: 26 ago. 2023
- BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: MEC/SECAD, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. **Lei 11.645, de 10 de marco de 2008**. Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 04 set.2024.

BRASIL. Senado Federal. **Estatuto da igualdade racial**. Brasília. Subsecretaria de Edições Técnicas, 2010. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/496308/000898128.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 15 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/base-nacional-comum-curricular-ensino-medio>. Acesso em: 15 jun. 2025.

CANDIDO, Antonio. **Iniciação à literatura brasileira**: resumo para principiantes. 3. ed. São Paulo: Humanitas: FFLCH/USP, 1999. 98 p. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001194513>. Acesso em: 24 mar. 2024.

COLÉGIO ESTADUAL JORGE AMADO. **Projeto Político-Pedagógico**. Araguaína. Tocantins, 2023.

COLLINS, Patrícia Hill. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. São Paulo: Boitempo, 2019, 493p.

CONCEIÇÃO, Fernando. **Mídia e etnicidade**: no Brasil e nos Estados Unidos. 2.ed. São Paulo: Livro Pronto, 2005. 241p.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006. 139p.

CUTI, Luiz Silva. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010. 151p.

DALCASTAGNÈ, Regina. **Literatura brasileira contemporânea**: um território contestado. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2012. 207p.

DALCASTAGNÈ, Regina. Para não ser trapa no mundo: as mulheres negras e a cidade na narrativa brasileira contemporânea. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n. 44. p. 289-302. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/elbc/a/r756G9pMPP7xfXy8x36JWRw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2024.

D'ALVA, Roberta Estrela. SLAM: voz de levante. **Rebento - Artes Cênicas, Artes Visuais e Arte-Educação**, São Paulo, n. 10, p. 268-286, 2019. Disponível em:

<https://www.periodicos.ia.unesp.br/index.php/rebento/article/view/360>. Acesso em: 30 ago. 2024.

DAMASCENO, Benedita Gouveia. **Poesia negra no modernismo brasileiro**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2003. 147p.

DA SILVA SOUZA, Florentina. Escritas de mulheres negras: exercícios de escrevivência e de re(exis) (sis)tência. **Revista Cerrados**, Brasília, v. 30, n. 57. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/cerrados.v30i57.38376>. Acesso em: 23 jun. 2024.

DA SILVA, Franciele Queiroz; AZEVEDO, Luciene Almeida de. A literatura marginal (periférica) no contexto contemporâneo. **Horizonte Científico**, Uberlândia, v. 3, n. 1, p. 1-31, 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228368120_a_literatura_marginal_periferica_no_contexto_contemporaneo. Acesso em: 24 jun. 2024.

DOS SANTOS, Mirian Cistina. Formação, transgressão e rupturas na Literatura Negro-brasileira escrita por mulheres. **Revista Cerrados**, Brasília, v. 30, n. 57, p. 70-80, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/cerrados/article/view>. Acesso em: 20 mar. 2023.

DUARTE, Constância Lima. A literatura de autoria feminina e os anos 30 no Brasil. **Revista Araticum**, Montes Claros, v. 14, n. 2, p. 9-24, 2016. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/araticum/article/view/780>. Acesso em: 11 set. 2025.

DUARTE, Eduardo de Assis. Literatura afro-brasileira: um conceito em construção. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n. 31, janeiro-junho de 2008. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/9430>. Acesso em: 06 jan. 2024.

DUARTE, Eduardo de Assis. Por um conceito de literatura afro-brasileira. **Terceira Margem**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 23, p. 113-138, 2010. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/tm/article/view/10953>. Acesso em: 06 jan. 2024.

FERRÉZ (org.). **Literatura marginal: talentos da escrita periférica**. Rio de Janeiro: Agir, 2005. 132p.

FIGUEIREDO, Fernanda Rodrigues de. **A mulher negra nos Cadernos Negros: autoria e representações**. 2009. 121f. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/ECAP7TTGA8/1/disserta_ao_mestrado_ba_ckup_revisado_2.pdf. Acesso em: 30 out. 2023.

FRANCO, Isaquia dos Santos Barros; TESTA, Eliane Cristina. Escolarização da poesia no ensino médio. **Estação Literária**, Londrina, v. 20, p.204-215, mar. 2018. Disponível em:

<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/estacaoliteraria/article/view/31032/23385>. Acesso em 03 out.2023.

FREITAS, Daniela Silva de. Slam Resistência: poesia, cidadania e insurgência. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n. 59, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2316-40185915>. Acesso em: 16 mar. 2023.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007, p.79-108.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 40-51, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000300004>. Acesso em: 14 abr. 2023.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 95-108, jan./dez. 2008. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em 20 dez. 2023

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 10, n. 18, p. 133-154, 2011. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-7984.2011v10n18p133>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2011v10n18p133>. Acesso em: 11 set. 2025.

hooks, bell. Intelectuais negras. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 464-4478,1995. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/10/16465-50747-1-PB.pdf>. Acesso em: 24 out. 2023.

HORELLOU-LAFARGE, Chantal; SEGRÉ, Monique. **Sociologia da leitura**. Cotia. São Paulo: Ateliê Editorial, 2010, p.158.

JOUE, Vicente. **Por que estudar literatura?** São Paulo: Parábola, 2012,167p.

KAMBEBA, Márcia Wayna. Literatura indígena: da oralidade à memória escrita. In: DORRICO, Julie *et al* (orgs.). **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre: Editora Fi, 2018, p.39-44. *E-book*. Disponível em: <https://www.editorafi.org/>. Acesso em: 24 set. 2024.

KLEIMAN, Angela. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32 n. 53, p. 1-25, dez, 2007. DOI: <https://doi.org/10.17058/signo.v32i53.242>. Disponível em: <https://seer.unisc.br/index.php/signo/article/view/242>. Acesso em: 11 set. 2025.

LAJOLO, Marisa. **Palavras de encantamento**. São Paulo: Moderna, 2001,80p.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica** 1. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003, 311p.

MANJATE, Teresa. DIOGO, Rosália. LOBO, Almiro. **Literatura neutra ou engajada?** Lisboa: Escolar Editora. 2014,80p.

MARIA, Assunção de. Sobre “lâminas finas” e hastes firmes. **Revista Acrobata:** literatura audiovisual e outros desequilíbrios, Teresina, n. 8, jun. de 2018. Disponível em: <https://revistaacrobata.com.br/acrobata/artigo/sobre-laminas-finas-e-hastes-firmes/>. Acesso em: 24 jul. 2023.

MARINGOLO Cátia Cristina Bocaiuva; MARRA, Laísa. Literatura Afro-brasileira: Textualidade e corporeidade. **Literafro**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 14-31. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/literafro/arquivos/autoras/Artigo_Ctia_.pdf. Acesso em: 25 abr. 2023.

MARTINS, Wilson. Mistificação literária: 'Quarto de despejo', 'best-seller' de 1960, deve ser atribuído a Audálio Dantas. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 23/10/1993. p.4. Disponível em: <http://memoria.bn.gov.br/DocReader>. Acesso em: 09 jul. 2025.

MAZARO, Juliana Luíza; CARDIN, Valéria Silva Galdino. A cultura como um direito da personalidade: visibilidade e representatividade das identidades LGBTQIAPN+. **Revista Quaestio Iuris**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 4, p.2119-2141, 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br>. Acesso em: 23 de nov. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 26 ed. Petrópolis: Vozes, 2007,80p.

MINAYO, M. C. S.; MINAYO-GÓMEZ, C. Dífceis e possíveis relações entre métodos quantitativos e qualitativos nos estudos de problemas de saúde. In: GOLDENBERG, P. et al.(orgs.). O clássico e o novo: tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003. p. 117-142.

MOURA, Clóvis. **As injustiças de Clio:** o negro na historiografia brasileira. Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1990.

MUNDURIKU, Daniel. Escrita indígena: registro, oralidade e literatura. O reencontro da memória. In: DORRICO, Julie *et al* (orgs.). **Literatura indígena brasileira contemporânea:** criação, crítica e recepção. Porto Alegre: Editora Fi, 2018, p.81-83. *E-book*. Disponível em: <https://www.editorafi.org/>. Acesso em: 24 set. 2024.

NASCIMENTO, Érica Peçanha do. **Literatura marginal:** os escritores da periferia entram em cena. 2006. 211f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo, 2006. Disponível em: Doi: 10.11606/D.8.2006.tde-03092007-133929. Acesso em: 16 dez. 2024.

NEIVA, Maria Gabriela Batista. RACISMO: um crime perfeito. In: LIMA, Maria Nazaré Mota e Lima; SANTOS, Osmar Moreira (orgs). **Devir negro:** por democracia e cidadania cultural no Brasil. Salvador: EDUNEB, 2016,169p.

TORRES, Bolívar. Ailton Krenak é o primeiro indígena a entrar para a Academia Brasileira de Letras. **O Globo**, Rio de Janeiro, 5 out. 2023. Caderno de Cultura. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/noticia/2023/10/05/ailton-krenak-e-o->

primeiro-indigena-a-entrar-para-a-academia-brasileira.ghhtml. Acesso em: 08 jul. 2025.

OLIVEIRA, Patrícia Anunciada de. Cadernos Negros e poesia afro-brasileira em evidência. **Revista do Centro de Pesquisa e Formação**, São Paulo, nº 1, p. 137-157, 2020. Disponível em: <https://portal.secsp.org.br/fles/aigo/22.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2024.

OLIVEIRA, Vera Lúcia de. Outros retratos, outras vozes na narrativa brasileira contemporânea. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n. 50, p. 237-253, 2017. DOI: 10.1590/2316-40185016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/v10179>. Acesso em: 16 abr. 2024.

PATROCÍNIO, Paulo Roberto Tonani do. **Escritos à margem**: a presença de autores da periferia na cena literária. Rio de Janeiro: 7 Letras/Faperj, 2013, 260p.

PAULINO, Graça. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v. 17, n. 1, p. 47-62, 2004. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37417104>. Acesso em: 13 mai. 2024.

PEREIRA, Edimilson de Almeida. Panorama da Literatura Afro-Brasileira. **Literafro**, Belo Horizonte 05/10/2022. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/arquivos/artigos/teoricosconceituais/ArtigoEdimilson1Panorama.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2024.

PETIT, Michèle. **Leituras**: do espaço íntimo ao espaço público. São Paulo: Edi. 34, 2013, 168p.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2ª ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013, 276p.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar e fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017. 115p.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 135 p.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia, JOVER-FALEIROS, Rita. (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p.17-33.

SANTIAGO, Ana Rita. Autoras negras baianas nos cadernos negros 38. In: LIMA, Maria de Nazaré; SANTOS, Osmar Moreira dos (orgs). **Devir negro**: Por democracia e cidadania cultural no Brasil. Salvador. Eduneb. 2016, p. 63-77.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático**: o que mudou? Por que mudou? Salvador: EDUFBA, 2011, 182 p.

SILVA, Caio Ruano. **Slam poetry**: poesia performática, política e educação. 2020. 106 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Instituto Federal do Espírito

Santo, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Vitória, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ifes.edu.br/handle/123456789/615?show=full>. Acesso em: 03 mar. 2024.

SISCAR, Marcos. **Poesia e crise**: ensaios sobre a crise da poesia como topos da modernidade. Campinas: Editora da Unicamp, 2010, 360p.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica. 2012, 128p.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de Reexistência**. Poesia, Grafite, Música, Dança: Hip-Hop. São Paulo, Parábola, 2011, 176p.

SOUZA, Heleine Fernandes. **A poesia negra-feminina de Conceição Evaristo, Livia Natália e Tatiana Nascimento**. Rio de Janeiro: Malê, 2020, 258 p.

SOUZA, Roberto Acízelo. Os estudos literários: fim(ns) e princípio(s). **Revista Itinerários**, Araraquara, n. 33, p. 15-38, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/itinerarios/article/view/4859>. Acesso em 02 jul. 2025.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o "encardido", o "branco" e o "branquíssimo"**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. 122f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-21052012-154521/>. Acesso em: 25 mar. 2024.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetivos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 61-78.

STREET, Brian Vicent. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240 p.

TESTA, Eliane Cristina. ARAUJO, Edileuza Batista de. A presença de textos de autoras negras no livro didático de língua portuguesa. **Humanidades & Inovação**. Palmas, v. 6, n.3, p. 88-101. 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/994>. Acesso em: 22 abr. 2024.

TESTA, Eliane Cristina. SOUZA, Leomar Alves de. O *hip-hop* em sala de aula possibilidades didáticas. In: SOUZA, Abilio; SILVA, Luiza Helena; BITTENCOURT, Rita (orgs.) **Caderno de poesia na escola**: formas e temas da poesia contemporânea na Amazônia. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023. E-book. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/caderno-poesia-escola/>. Acesso em: 04 abr. 2024.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez. 1995, 107p.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1986, 136p.

TOCANTINS. Secretaria da Educação. **Documento Curricular do Território do Tocantins**: Caderno 1 - Disposições gerais. Etapa Ensino Médio. Palmas, 2022. Disponível em: <https://www.to.gov.br/seduc/documento-curricular-do-territorio-do-tocantins-dct-to-etapa-ensino-medio/4hdqnsjj0uwt>. Acesso em :30 jun. 2025.

TOCANTINS. Secretaria da Educação. **Documento Curricular para o Território do Tocantins**: Caderno 2 - Etapa Ensino Médio. Palmas, 2022. Disponível em: <https://www.to.gov.br/seduc/documento-curricular-do-territorio-do-tocantins-dct-to-etapa-ensino-medio/4hdqnsjj0uwt>. Acesso em :30 jun. 2025.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf>. Acesso em: 10 out.2023.

APÊNDICES

Apêndice 1- Questionário inicial dos alunos

INSTRUMENTO - ALUNOS
INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS:
QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS ALUNOS (AS)

Caro (a) aluno (a), este instrumento de coleta de dados consiste em questões relacionadas a alguns dados pessoais e sua relação com a leitura de texto poético. Solicito, portanto, sua colaboração nas respostas a este instrumento de coleta de dados, e caso surja alguma dúvida, entre em contato para saná-la.

Unidade escolar: _____

Idade: _____

Sexo: masculino () feminino ()

Série: _____

Você se considera: () negro () branco () pardo

1- Você visita a biblioteca de sua escola frequentemente para:

() ler romances () ler poemas/poesias () Somente para pegar livros emprestado

() para fazer outras atividades () não frequento a biblioteca da minha escola

-Outra resposta: _____

2-Em uma escala de 1 a 10 quanto você gosta de poema/poesia?

3- Você considera o texto poético importante: () sim () não. Por quê?

4- Você conhece alguma poetisa brasileira que seja negra? () sim () não. Em caso afirmativo, escreva o nome dela ou delas aqui: _____

5- Você já leu algum poema de autora negra brasileira?

() sim () não

6-No livro didático adotado pela sua escola há textos de autores(as) negros(as)?

() sim () não

-O que você pensa sobre isso? _____

7- O que você pensa quando você ler ouve falar de racismo?

8- Você já ouviu falar em alguma autora negra brasileira de romance ou outro tipo de texto que não seja poesia?

() sim () não

Em caso afirmativo, cite alguns nomes neste espaço?

9- Você já leu algum livro cujo autor (a) era negro (a)? () sim () não

-Qual? _____

10- Você já teve alguma aula sobre literatura negra? () sim () não

-O que você pensa sobre isso?

11- Na sua casa possui livros de poemas? () sim () não

12- Você conhece alguém que gosta de ler poemas? () sim () não.

Em caso afirmativo, essa pessoa é:

() pai/mãe () irmão/irmã () vizinho (a) () outro, especifique: _____

13- Você conhece algum poeta pessoalmente? () sim () não

-Em caso negativo, gostaria de conhecer? _____

Apêndice 2- Coleta de Dados: Professor

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS PROFESORES

Caro (a) professor (a), este instrumento de coleta de dados constitui-se de dois blocos de questões, sendo sete relacionadas à sua formação docente e oito relacionadas à sua prática pedagógica em sala de aula, especificamente no âmbito da leitura literária. Solicito, portanto, sua colaboração nas respostas a este instrumento de coleta de dados, e caso surja alguma dúvida, entre em contato para saná-la.

Unidade escolar: _____
Nome completo: _____
Séries e disciplinas em que atua: _____

Formação docente

1. Qual sua formação docente?
A- () Pedagogia
B- () Letras- português
C- () Letras-ínglês
D- () Letras-português/ínglês.
2. Qual o seu tempo de atuação docente?
A- () 01 ano.
B- () Acima de 02 anos.
C- () Acima de 05 anos.
D- () Acima de 10 anos.
E- () Acima de 20 anos.
3. Tem curso de especialização na área de ensino de língua portuguesa?
A- () Sim.
B- () Não.
4. Em qual nível de ensino e componente curricular você tem maior carga horária nesse ano letivo?
A- () Ensino Fundamental, anos iniciais- língua portuguesa.
B- () Ensino Fundamental, anos finais- língua portuguesa.
C- () Ensino Médio- língua portuguesa.
D- () Ensino Médio
5. Com que frequência participa de capacitações ou formações continuadas relacionadas ao ensino de literatura e leitura literária?
A- () Quinzenalmente.
B- () Mensalmente.
C- () Bimestralmente.
D- () Semestralmente.

6. Em relação aos seus alunos neste ano letivo:
- A- () Já conhecia a maioria deste o ano anterior.
 - B- () São novatos, em sua maioria.
 - C- () Conhecia poucos deles.
 - D- () Não os conhecia.
7. Você percebe se seus alunos pegam livros literários na biblioteca escolar espontaneamente, sem sua indicação ou de outro professor?
- A- () Sim, às vezes percebo que os alunos pegam livros literários na biblioteca.
 - B- () Sim, sempre percebo que os alunos pegam livros literários na biblioteca.
 - C- () Nunca percebo se os alunos pegam livros literários na biblioteca.

Práticas pedagógicas

- 1- Como você avalia sua participação na elaboração e reestruturação do Projeto Político Pedagógico (P.P.P) de sua escola?
- _____
- _____
- 2- Qual sua avaliação dos projetos e ações relacionados à leitura/literatura existentes no P.P.P de sua escola?
- _____
- _____
- _____
- 3- Como você avalia o acervo literário existente na biblioteca da escola que você trabalha?
- _____
- _____
- 4- Você costuma indicar e trabalhar livros literários da biblioteca escolar com seus alunos? Justifique:
- _____
- _____
- _____
- 5- Metodologicamente, como você trabalha a leitura literária em sala de aula?
- _____
- _____
- _____
- 6- Você já trabalhou ou trabalha obras literárias de algum autor da literatura marginal-periférica com seus alunos? Comente:
- _____
- _____
- _____

ANEXOS

Anexo 1- Parecer de Aprovação do Comitê de Ética da Universidade Federal do Tocantins -CEP

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS CONTRIBUIÇÕES DA POESIA DE AUTORAS NEGRAS BRASILEIRAS CONTEMPORÂNEAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO TOCANTINS

Pesquisador: EDILEUZA BATISTA DE ARAUJO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 58742422.1.0000.5519

Instituição Proponente: Fundação Universidade Federal do Tocantins

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.435.504

Apresentação do Projeto:

Parecer avaliado de acordo com Resolução do Conselho Nacional de Saúde de nº 466 de 12/12/12 e suas complementares e Resolução nº 674, de 06 de maio de 2022 que dispõe sobre a tipificação da pesquisa e a tramitação dos protocolos de pesquisa no Sistema CEP/Conep.

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa", "Avaliação dos Riscos e Benefícios", Comentários e considerações sobre a pesquisa foram copiadas dos arquivos:

PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1883906.pdf 10/05/2022 11:13

ColetaDeDadosProfessor.pdf 10/05/2022 11:12

ProjetoDePesquisa.pdf 10/05/2022 11:09

Parecerer_Seduc_TO.pdf 10/05/2022 11:08

TermoDeAssentimento.pdf 10/05/2022 11:07

TermoDeResponsabilidade.pdf 10/05/2022 11:07

folha_de_rosto.pdf 04/04/2022 11:35

Conforme Resolução nº 674/22:

- DO DELINEAMENTO DO ESTUDO: trata-se de um estudo que visa verificar o efeito de produto ou

Endereço: Avenida NS 15, 109 Norte Prédio do Almoarifado

Bairro: Plano Diretor Norte

CEP: 77.001-090

UF: TO

Município: PALMAS

Telefone: (63)3232-8023

E-mail: cep_uf1@uftedu.br

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS



Continuação do Parecer: 5.435.504

pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1883906.pdf	10/05/2022 11:13:30		Aceito
Outros	ColetaDeDadosProfessor.pdf	10/05/2022 11:12:09	EDILEUZA BATISTA DE ARAUJO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDePesquisa.pdf	10/05/2022 11:09:18	EDILEUZA BATISTA DE ARAUJO	Aceito
Outros	Parecerer_Seduc_TO.pdf	10/05/2022 11:08:43	EDILEUZA BATISTA DE ARAUJO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermoDeAssentimento.pdf	10/05/2022 11:07:47	EDILEUZA BATISTA DE ARAUJO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermoDeResponsabilidade.pdf	10/05/2022 11:07:14	EDILEUZA BATISTA DE ARAUJO	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	04/04/2022 11:35:52	EDILEUZA BATISTA DE ARAUJO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PALMAS, 27 de Maio de 2022

Assinado por:
PEDRO YSMAEL CORNEJO MUJICA
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida NS 15, 109 Norte Prédio do Almoarifado
Bairro: Plano Diretor Norte CEP: 77.001-090

Anexo 2- Termo de assentimento livre e esclarecimento para alunos menores de 18 anos-TALE

1

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ALUNOS MENORES DE 18 ANOS

Convidamos o (a) aluno (a) _____ para participar da Pesquisa de Doutorado “As contribuições da Poesia de Autoras Negras Brasileiras Contemporâneas em uma escola pública do Tocantins”. Por meio deste projeto de pesquisa de doutorado pretende-se investigar as contribuições das poesias de autoras negras brasileiras contemporâneas para a formação de leitores literários e formação de cidadãos críticos e participativos na sociedade, tendo como escola campo de pesquisa o Colégio Estadual Jorge Amado, no município de Araguaína-Tocantins. Para tanto, este estudo constitui-se como uma pesquisa-ação de natureza qualitativa, com a realização de rodas de leitura e debate sobre os textos lidos, exposição e apresentação de poesias, declamação em sala, produção de relatos sobre cada poesia debatida. Essas atividades serão realizadas de acordo com o seu horário de aula e dentro do planejamento do professor. Caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento você não precisa realizá-lo. Se aceitar participar, estará contribuindo para a sua formação leitora e dos estudantes do Ensino Médio participantes desta pesquisa, além de subsidiar professores da disciplina de língua portuguesa e literatura, no que concerne à elaboração e execução de estratégias didático- metodológicas e atividades propícias ao desenvolvimento de práticas de leituras literárias. Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa consistem em exposição de seu posicionamento sobre as poesias lidas expresso no questionário respondido por você. Entretanto, asseguramos que tal exposição está descartada, visto que seus relatos serão analisados com rigor e sigilo ético e sob pseudônimo, assim, sua identidade não será revelada em nenhum momento. Em qualquer momento, se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você terá direito a indenização. Os resultados obtidos pela pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada, desse modo, será entregue uma cópia impressa e digitalizada da tese a ser produzida mediante sua participação na pesquisa. Quanto à sua participação nesta pesquisa, você terá acompanhamento do pesquisador e quando houver necessidade, também da orientadora da pesquisa, no que se refere a esclarecimentos de quaisquer dúvidas decorrentes de sua participação na pesquisa. Esse acompanhamento se dará de modo presencial e também por meio de ligações telefônicas e mensagens via aparelho celular. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Se

depois de consentir em sua participação você desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. Você não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para obtenção de qualquer tipo de informação sobre os seus dados, esclarecimentos, ou críticas, em qualquer fase do estudo, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável no endereço Rua Cuiabá, Nº 701, CEP: 77824-340, Setor Brasil, Araguaína-TO, ou pelo telefone (63) 98110-8260. Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos da pesquisa você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFT. O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o CEP da Universidade Federal do Tocantins pelo telefone 63 3229 4023, pelo email: cep_uft@uft.edu.br, ou Quadra 109 Norte, Av. Ns 15, ALCNO 14, Prédio do Almojarifado, CEP-UFT 77001-090 - Palmas/TO. O (A) Sr. (a) pode inclusive fazer a reclamação sem se identificar, se preferir. O horário de atendimento do CEP é de segunda e terça das 14 às 17 horas e quarta e quinta das 9 às 12 horas. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e por você, ficando uma via com cada um de nós. Eu _____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não receberei nenhum tipo de compensação financeira pela minha participação neste estudo e que posso sair quando quiser.

Araguaína, __, de _____ de _____

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável

Anexo 3 - Termo de consentimento livre e esclarecido-TCLE

1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- Professor

Convidamos o Sr. _____ para participar da Pesquisa de Doutorado “As contribuições da Poesia de Autoras Negras Brasileiras Contemporâneas em uma escola pública do Tocantins”, sob a responsabilidade da pesquisadora Edileuza Batista de Araujo. Por meio deste projeto de pesquisa de doutorado pretende-se investigar a formação de leitores literários e formação de cidadãos críticos e participativos na sociedade, tendo como escola campo de pesquisa o colégio Estadual Jorge Amado, no município de Araguaína-Tocantins. Para tanto, este estudo constitui-se como pesquisa-ação de natureza qualitativa, com a realização de rodas de leitura e debate sobre os textos lidos, exposição e apresentação de poesias, declamação em sala, produção de relatos sobre cada poesia debatida. Essas atividades serão realizadas de acordo com o horário de aula e dentro do seu planejamento para que a Sra. escolha as metodologias que julgar mais adequada para desenvolver a leitura literária com suas alunas e seus alunos. Caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento a senhora não precisa realizá-lo. Se aceitar participar, estará contribuindo para a formação leitora dos estudantes do Ensino Médio participantes desta pesquisa, além de subsidiar professores da disciplina de língua portuguesa e literatura, no que concerne à elaboração e execução de estratégias didático-metodológicas e atividades propícias ao desenvolvimento de práticas de leituras literárias. Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa consistem em exposição de seu posicionamento pedagógico expresso no questionário respondido por você. Entretanto, asseguramos que tal exposição está descartada, visto que seus relatos serão analisados com rigor e sigilo ético e sob pseudônimo, assim, sua identidade não será revelada em nenhum momento. Em qualquer momento, se a Senhora sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você terá direito a indenização. Os resultados obtidos pela pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada, desse modo, será entregue uma cópia impressa e digitalizada da tese a ser produzida mediante sua participação na pesquisa. Quanto à sua participação nesta pesquisa, a Senhora terá acompanhamento do pesquisador e quando houver necessidade, também da orientadora da pesquisa, no que se refere a esclarecimentos de quaisquer dúvidas decorrentes de sua participação na pesquisa. Esse acompanhamento se dará de modo presencial e também por meio de ligações telefônicas e mensagens via aparelho celular. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de

benefícios. Se depois de consentir em sua participação a senhora desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. A senhora não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para obtenção de qualquer tipo de informação sobre os seus dados, esclarecimentos, ou críticas, em qualquer fase do estudo, a Sra. poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável no endereço Rua Cuiabá, CEP: 77824-340, Setor Brasil, Araguaína-TO, ou pelo telefone (63) 98110-8260, email: dila.batista@hotmail.com. Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos da pesquisa o Senhor poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFT. O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o CEP da Universidade Federal do Tocantins pelo telefone 63 3229 4023, pelo email: cep_uft@uft.edu.br, ou Quadra 109 Norte, Av. Ns 15, ALCNO 14, Prédio do Almoxarifado, CEP-UFT 77001-090 - Palmas/TO. O (A) Sr. (a) pode inclusive fazer a reclamação sem se identificar, se preferir. O horário de atendimento do CEP é de segunda e terça das 14 às 17 horas e quarta e quinta das 9 às 12 horas. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo sr. (a), ficando uma via com cada um de nós. Eu, _____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não receberei nenhum tipo de compensação financeira pela minha participação neste estudo e que posso sair quando quiser.

Araguaína, __, de _____ de _____

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável

Anexo 4- Poema :Genealogia-Débora Garcia

Poema :Genealogia -Débora Garcia

Às vezes me perguntam
 Por que falo tanto da África
 Se lá nunca estive
 Por que sinto tantas saudades
 Se de lá nunca parti
 Eu respondo com a certeza
 De quem nunca sentiu assim:
 Nunca estive na África
 Mas África sempre esteve em mim.
Sou Negra
 Sou negra!
 Negra da cor da noite
 Negra como o carvão
 Negra sim!
 E não venha me dizer que isso é
 ruim
 Porque, eu digo, é muito bom.
 Não é fácil.
 Mas o que é fácil nessa vida de cão?
 Sou negra
 E a esperança em mim reluz como
 estrelas no breu
 Como a lua e o sol imperam no céu.
 A luta em mim resiste como um
 diamante

Que não se quebra
 Meu sangue é preto e vermelho
 Pelo luto que guardo pelos meus
 ancestrais
 Abatidos covardemente.
 O banzo às vezes me persegue
 Mas resisto bravamente
 Não vou ser derrotada novamente
 Por isso digo com alegria:
 Sou negra!
 Negra rainha
 Negra mulher.
 Negra com orgulho.
 Sou negra neste e serei, em todas
 as vidas.
Revelações
 Sim, assumo
 Meu passado foi negro...
 E se me perguntar
 Digo, sem medo de errar
 Que meu futuro
 Negro será!

(Do livro Coroações. Ed do Autor,
 2014).



DÉBORA GARCIA

Débora Garcia tem 34 anos e desde a infância vive com a sua família em Itaquera, zona leste de São Paulo. Ela é poetisa, cantora, atriz, gestora cultural e assistente social formada pela UNESP.

Anexo 5- Poema: Vozes-mulheres-Conceição Evaristo

Poema: Vozes-mulheres- Conceição Evaristo

A voz de minha bisavó	ecoou criança	ecoou versos perplexos
nos porões do navio.		com rimas de sangue
Ecoou lamentos		e fome.
de uma infância perdida.		A voz de minha filha
A voz de minha avó		recorre todas as nossas vozes
ecoou obediência		recolhe em si
aos brancos-donos de tudo.		as vozes mudas caladas
A voz de minha mãe		engasgadas nas gargantas.
ecoou baixinho revolta		A voz de minha filha
no fundo das cozinhas alheias		recolhe em si
debaixo das trouxas		a fala e o ato.
roupagens sujas dos brancos		O ontem – o hoje – o agora.
pelo caminho empoeirado		Na voz de minha filha
rumo à favela.		se fará ouvir a ressonância
A minha voz ainda		O eco da vida-liberdade.

Conceição Evaristo

(Poemas de recordação e outros movimentos)



CONCEIÇÃO EVARISTO

Nasceu em 29 de novembro de 1946, em Belo Horizonte (MG). É Mestre em Literatura Brasileira pela PUC do Rio de Janeiro, e Doutora em Literatura Comparada na Universidade Federal Fluminense. Sua estreia na literatura aconteceu no ano de 1990, quando seis de seus poemas foram incluídos no volume 13 da coletânea Cadernos Negros, publicação literária periódica que teve início em 1978, com o intuito de veicular a cultura e a produção escrita afrobrasileira, seja na forma da prosa, seja na forma da poesia

Anexo 6 - Poema: Pele que habito - Lubi Prates

Poema: pele que habito –Lubi Prates

minha pele é meu quarto.
minha pele é todos os cômodos
onde me alimento onde deito e finjo o mínimo de conforto.
minha pele é minha casa
com as paredes descobertas uma falta de cuidado
: necessita sempre mais para ser casa.

minha pele não é um estado desgovernado.
minha pele é um país
embora distante demais para os meus braços
embora eu sequer caminhe sobre o seu território embora eu não domine sua
língua.
minha pele não é casca
é um mapa: onde áfrica ocupa todos os espaços:
cabeça útero pés
onde os mares são feitos de minhas lágrimas.
minha pele é um mundo
que não é só meu.



LUBI PRATES

Nasceu em 07 de novembro de 1986, em São Paulo (SP). É uma poeta, editora, tradutora, curadora de Literatura e psicóloga. É fundadora da Nosotros Editorial e da Nossa Editora. É tradutora de autoras como: Maya Angelou e Audre lorde. Formada em Psicologia pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas.

Anexo 7 - Poema: Douglas, Amarildo e Cláudia-Jhenyffer Nascimento

Poema: "Douglas, Amarildo e Cláudia-Jhenyffer Nascimento

DOUGLAS poderia estar em um cursinho pré-vestibular gratuito Já que a escola não o preparou para as universidades públicas
E, quem sabe, com dedicação e esforço no ano que vem seria ele
O próximo aluno negro a entrar em Geografia na UNESP De mudança para Presidente Prudente
Levando na bagagem os sonhos colhidos na Zona Norte.
Não deu tempo.
Só conseguiu balbuciar:
Por que o senhor atirou em mim?
AMARILDO poderia estar contando histórias para seus filhos
Que nem só de dourado vive o pescador e que há peixes grandes
Nesse mar imenso desse tal de Rio de Janeiro, fevereiro e março...
E quem sabe estivesse de emprego novo, salário digno Sem hipocrisia de um patrão pagar R\$300 ao mês para um pai de 6 filhos. Mas naquele dia era pra ser só divertimento Ver o jogo do Vasco X Flamengo. Nunca mais voltou O desaparecido.
Do morro aos quatro cantos do mundo:
Onde está o Amarildo?
CLAUDIA poderia estar preparando um bolo com cobertura de chocolate Para o aniversário de sua sobrinha mais nova.
Quem sabe naquele domingo estivesse ouvindo
Paulinho da Viola ou Jorge Ben para se distrair
Sem parar no peso dos serviços gerais Que desde a escravidão pesa para
Pessoas de sua cor.
Mas não, foi apenas comprar o pão.
De troco, a carne exposta ao chão. Deu no jornal, virou notícia.
Mas ninguém se comove
Quando gente preta morre Pelas mãos da polícia Ninguém.
Isto não é um poema.

Jenyffer Nascimento no livro *Terra fértil*, p. 108.



JENYFFER NASCIMENTO

Nasceu em 1984, na cidade de Paulista, em Pernambuco. Escritora, ativista, feminista. É produtora e apreciadora de arte, frequentadora assídua de saraus nas periferias de São Paulo. Participou da coletânea *Sarau do Binho* e tem poemas publicados na antologia *Pretextos de mulheres negras* (2013), coletânea que contou com a participação de vinte e duas autoras. Seu primeiro trabalho individual é *Terra fértil* (Editora Mjiba, 2014).

Anexo 8- Poema: Ensinaamentos -Esmeralda Ribeiro

Poema :Ensinaamentos-Esmeralda Ribeiro

Ser invisível quando não se quer ser é ser mágico nato.
Não se ensina não se pratica, mas se aprende.
No primeiro dia de aula aprende-se que é uma ciência exata.
O invisível exercita o ser "zero à esquerda" o invisível não exercita a cidadania.
As aulas de emprego, casa e comida são excluídas do currículo da vida.
Ser invisível quando não se quer ser é ser um fantasma que não assusta ninguém.
Quando se é invisível sem querer ninguém conta até dez.
Ninguém tapa ou fecha os olhos a brincadeira agora é outra os outros brincam de não nos ver. Saiba que nos tornamos invisíveis sem truques, sem mágicas.
Ser invisível é uma ciência exata.
Mas o invisível é visto no mundo financeiro é visto para apanhar da polícia é visto na época das eleições é visto para acertar as contas com o Leão para pagar prestações e mais prestações.
E tanto zero à esquerda que o invisível na levada da vida soma-se a outros tantos zeros à esquerda para assim construir-se humano.



ESMERALDA RIBEIRO

Jornalista, nascida em São Paulo em 1958. Esmeralda Ribeiro faz parte da Geração Quilombhoje, que atua nos movimentos de combate ao racismo e na construção de uma Literatura Negra', a partir do resgate da memória e das tradições africanas e afro-brasileiras.

Anexo 9 - Poema: Água de coco- Jarid Arraes

Poema: Água de coco- Jarid Arraes

Nunca fui a um funeral
o primeiro corpo que vi
era preto
usava bermuda vermelha
aberto como estrela
no asfalto

Isso foi em copacabana
as pessoas
com seus cachorros

Era um corpo morto
e nada mais queria dizer

Aprendi naquele dia
a morte é relativa
aos olhos prada de quem vê.



JARID ARRAES

Nasceu em Juazeiro do Norte, na região do Cariri (CE), em 1991. Escritora, cordelista e poeta, é autora de *Lendas de Dandara* (Editora da Cultura, 2016), *Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis* (Seguinte, 2020), *Redemoinho em dia quente* (Alfaguara, 2019) -- vencedor do prêmio APCA e do prêmio Biblioteca Nacional -- e *Um buraco com meu nome* (Alfaguara, 2021). Atualmente vive em São Paulo, onde criou o Clube da Escrita para Mulheres. Tem mais de setenta títulos publicados em literatura de cordel.

Anexo 10 - Poema: Não vou mais lavar os pratos-Cristiane Sobral

Poema: Não vou mais lavar os pratos-Cristiane Sobral

Não vou mais lavar os pratos.
 Nem vou limpar a poeira dos móveis.
 Sinto muito. Comecei a ler. Abri outro
 dia um livro
 e uma semana depois decidi.
 Não levo mais o lixo para a lixeira. Nem
 arrumo
 a bagunça das folhas que caem no
 quintal.
 Sinto muito.
 Depois de ler percebi
 a estética dos pratos, a estética dos
 traços, a ética,
 A estética.
 Olho minhas mãos quando mudam a
 página
 dos livros, mãos bem mais macias que
 antes
 e sinto que posso começar a ser a todo
 instante.
 Sinto.
 Qualquer coisa.
 Não vou mais lavar. Nem levar. Seus
 tapetes
 para lavar a seco. Tenho os olhos
 rasos d'água.
 Sinto muito. Agora que comecei a ler
 quero entender.
 O porquê, por quê? e o porquê.
 Existem coisas. Eu li, e li, e li. Eu até
 sorri.
 E deixei o feijão queimar...
 Olha que feijão sempre demora para
 ficar pronto.
 Considere que os tempos são outros...
 Ah,
 esqueci de dizer. Não vou mais.
 Resolvi ficar um tempo comigo.
 Resolvi ler sobre o que se passa
 conosco.
 Você nem me espere. Você nem me
 chame. Não vou.

De tudo o que jamais li, de tudo o que
 jamais entendi,
 você foi o que passou
 Passou do limite, passou da medida,
 passou do alfabeto.
 Desalfabetizou.
 Não vou mais lavar as coisas
 e encobrir a verdadeira sujeira.
 Nem limpar a poeira
 e espalhar o pó daqui para lá e de lá
 pra cá.
 Desinfetarei minhas mãos e não tocarei
 suas partes móveis.
 Não tocarei no álcool.
 Depois de tantos anos alfabetizada,
 aprendi a ler.
 Depois de tanto tempo juntos, aprendi
 a separar
 meu tênis do seu sapato,
 minha gaveta das suas gravatas,
 meu perfume do seu cheiro.
 Minha tela da sua moldura.
 Sendo assim, não lavo mais nada, e
 olho a sujeira
 no fundo do copo.
 Sempre chega o momento
 de sacudir,
 de investir,
 de traduzir.
 Não lavo mais pratos.
 Li a assinatura da minha lei áurea
 escrita em negro maiúsculo,
 em letras tamanho 18, espaço duplo.
 Aboli.
 Não lavo mais os pratos
 Quero travessas de prata,
 Cozinha de luxo,
 e joias de ouro. Legítimas.
 Está decretada a lei áurea.
 (Cadernos negros 23: poemas afro-
 brasileiros, 2000).



CRISTIANE SOBRAL

Nasceu na zona oeste do Rio de Janeiro, em 1974 e hoje mora em Brasília. Aos dezesseis anos ingressa no Ensino Superior, e torna-se a primeira atriz negra a se formar em Interpretação Teatral pela Universidade de Brasília. A partir de 1999, a autora iniciou sua nova fase, dedicando-se à atuação profissional, envolvendo-se com temas sociais. A partir de 2000, Sobral inicia sua participação na publicação coletiva Cadernos Negros, a partir do volume 23

Anexo 11- Poema: Pense grande-Mel Duarte

Poema: Pense grande –Mel Duarte

Hey, você!
 Já parou pra pensar qual a sua contribuição?
 O que faz pelas pessoas que vivem ao seu redor, pela sua cidade?
 Qual a sua habilidade?
 Tenho certeza que dentro de você pulsa alguma vontade um querer em fazer diferente, ir além da margem....
 Há tempos já deram a letra, que há três tipos de gente:
 As que imaginam o que acontece.
 As que não sabem o que acontece.
 E as que fazem acontecer.
 Você pode escrever pra sua história um melhor roteiro, recolher ideias do seu pensamento canteiro acreditar no seu potencial é um começo foque num ideal pra não ter retrocesso.
 Quer saber do futuro? Mas o que tem feito no presente?
 Querer mudar o mundo, tem que começar primeiro na gente. Então vai, se movimenta obstáculos são postos em nossa vida para que a gente os vença!
 Sagacidade é saber lapidar o que tem na mão, é uma questão de essência! E no quesito sobrevivência: Guelo, favela, periferia sempre teve o maior grau de competência!
 Peraí! Tá ouvindo esse som?
 Se liga! É o beat do seu coração, essa batida orgânica que te dá a direção então confie nela, acredite no seu dom!
 Uma vez me disseram que a comodidade é a degradação do homem. Logo, ficar parado não fará com que o jogo vire, nem matará sua fome e não é preciso planejar algo grandioso pra fazer a diferença acredite, a sua pequena parte é mais importante do que você pensa.
 E pras minas, manas, monas que vivem a se auto- sabotar que acreditam ser impossível sua história protagonizar e digo isso por experiência própria sempre há pelo que lutar!
 Busque a sua fonte de resistência,
 use sua criatividade, estabeleça metas, prioridades saia da zona de conforto e vá pra zona de confronto perceba: Você é a única responsável por sua felicidade!
 E não deposite no outro sua projeção de liberdade sei que é difícil ter coragem, mas você dá conta entenda, mulher já nasce pronta! E quando menos perceber, terão outras inspiradas em você.
 Pense Grande!



MEL DUARTE

Nasceu em São Paulo em 1988. É uma escritora, poeta, slammer e produtora cultural brasileira. Graduada em Comunicação Social. Já trabalhou com produção em canais de TV, agências de publicidade e produtoras de vídeo. Algumas publicações: Fragmentos dispersos. São Paulo: Na Função: produções artísticas, 2013. (Poemas) Negra nua crua. São Paulo: Ijuma, 2016. (Poemas) Negra nua crua. São Paulo: Editora Tocalivros, 2017. (Poemas, audiolivro)

Anexo 12- Poema: Redemoinhos- Elizandra Souza

Poema: Redemoinhos- Elizandra Souza

Quem pode prender essa ventania que mora em mim?
Essa fertilidade de espalhar boas sementes
De unir elementos contraditórios dentro de si
Tempo que se fecha sem chover, poeira do meu indizível. Fogo que alastra
indomável pelo caminho
Águas que recuam e voltam com intensidade
Nesta instabilidade de nascer tempestade e dissipar-se fogo
Fecha meu ponto fraco, nas espirais dos meus ventos
Movimento o meu corpo para que ele não morra
Quem pode acalmar esse redemoinho de ser mulher preta? Este racismo que
me desumaniza e me torna vazio
O invisível de todos os meus passos desfeitos Sabe quando o mar desfaz as
escritas nas areias?
Sabe quando o dia vai virando noite e tudo se torna mistério? Tem dias que a
loucura mescla com a solidão
E eu me vi várias vezes vagando sem destino certo... Eu tenho medo de que
não se lembrem, nossos passos vêm de longe e precisamos prosseguir...



ELIZANDRA SOUZA

Escritora, poetisa, editora, jornalista e técnica em Comunicação Visual.
Nasceu em São Paulo em 03 de julho de 1983 e passou a infância em Nova
Soure (BA).

Anexo 13- Poema: Caminhos -Luz Ribeiro

Poema: Caminhos-Luz Ribeiro

E vou andando
Catando aqui e ali
Alguns pedaços de mim
E nessa caminhada
Vou desvendando a história
Que escreveram pra mim
Às vezes insólita
Noutras de glória
O enredo eu enceno
O que se apresenta
Eu enfrento, eu sinto
De bem com o destino
Eu o transformo
O reinvento
Noutras, o jogo ao vento É assim.
É caminhar...
Catando aqui e ali Alguns pedaços de mim. Emotiva? Determinada?
O dia passo interrogando
Me encontrando e me perdendo
Me fazendo e refazendo
Erguendo e me reerguendo
Catando aqui e ali
Alguns pedaços de mim!!!



LUZ RIBEIRO

Mãe, Escritora, Atriz, Narradora e Slammer. Nasceu em São Paulo no verão de 88. Luz é coletiva: integrante do Legítima Defesa (coletivo de teatro e pesquisa sobre negritude e seus desdobramentos). Participa de saraus e Slam's desde 2012, dedicada à palavra, Luz Ribeiro ganhou vários torneios importantes de poesia.