



## **POEMAS DE LUTA E AMOR: POESIA FEMINISTA NEGRA EM SALA DE AULA**

*Poems of struggle and love: black feminist poetry in the classroom*

**Andréia Cristina de Souza<sup>1</sup>**

<https://orcid.org/0000-0003-0132-5029> 

**Claudia Luana Cogo<sup>2</sup>**

<https://orcid.org/0009-0000-9023-1344> 

<sup>1</sup>Universidade Federal da Fronteira Sul, Realeza, PR, Brasil, 85770-000 –  
coord.acad.rl@uffs.edu.br

<sup>2</sup>Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-graduação  
em Literatura, Florianópolis, SC, Brasil. 88040-900 – ppglitufsc@gmail.com

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo pensar o ensino de poesia contemporânea feminista negra a partir de poemas de Conceição Evaristo e Ryane Leão. A escolha da temática dá-se pela necessidade de discussões mais aprofundadas sobre as lutas antirracistas e feministas contra o sexismo e pela equidade de gênero. Para isso, leva-se em conta conceitos teóricos do feminismo negro brasileiro e internacional pensados por Collins (2019), Davis (1981) e Ribeiro (2019) entre outras. Considera-se também os estudos culturais a partir do pós-colonialismo proposto por Bhabha (1998) e Spivak (2010). Por fim, parte-se de teorias sobre ensino de literatura e letramento literário, propostas por Jouve (2002), Cosson (2018), Lajolo (2000) e Pilati (2017), entre outros, para elaborar uma proposta didática, apresentada neste artigo, que busca oportunizar a estudantes de nível básico o contato com diferentes textos literários e caminhos para que se tornem leitores críticos, autônomos e conscientes das lutas feministas e antirracistas.

**Palavras-chave:** leitura; poesia; letramento; feminismo negro; antirracismo.

**Abstract:** This article aims to think about the teaching of contemporary black feminist poetry based on poems by Conceição Evaristo and Ryane Leão. The choice of the theme is due to the need for more in-depth discussions about anti-racist and feminist struggles against sexism and for gender equity. To do this, it considers theoretical concepts of Brazilian and international black feminism thought by Collins (2019), Davis (1981) and Ribeiro (2019) among others. Consider also the cultural studies based on post-colonialism proposed by Bhabha (1998) and Spivak (2010). Finally, it is based on theories about teaching literature and literary literacy, proposed by Jouve (2002), Cosson (2018), Lajolo (2000) and Pilati (2017), among others, to develop a didactic proposal, presented in this article, which seeks provide basic-level students with the opportunity to come into contact with different literary texts and provide paths for them to become critical, autonomous and aware readers of feminist and anti-racist struggles.

**Keywords:** reading; poetry; literacy; black feminism; antiracism.

*“penso eu, ainda vai levar muito tempo até que uma mulher possa se sentar e escrever um livro sem encontrar com um fantasma que precise matar, uma rocha que precise enfrentar.”*  
*Profissões para mulheres e outros artigos feministas,*  
Virginia Woolf (2018, p. 17)

*“Escrevo para registrar o que os outros apagam quando falo, para reescrever as histórias mal escritas sobre mim, sobre você. Para me tornar mais íntima comigo mesma e consigo. Para me descobrir, preservar-me, construir-me, alcançar autonomia. Para desfazer os mitos de que sou uma profetisa louca ou uma pobre alma sofredora.”*  
*Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo,*  
Gloria Anzaldúa (2000, p. 232)

## Introdução

A partir de discussões sobre o feminismo negro e o trabalho com literatura em sala de aula, este texto busca estabelecer uma relação de cooperação entre as duas temáticas objetivando elaborar uma proposta didática para o ensino de poesia a partir de textos de duas poetisas negras brasileiras contemporâneas. Esta cooperação é relevante quando consideramos o papel da linguagem, da memória e da narrativa – e, portanto, da literatura – na (re)construção das identidades culturais, que são influenciadas também por forças políticas e sociais, conforme defende Homi Bhabha (1998), em uma perspectiva pós-colonial dos Estudos Culturais. Na perspectiva do autor, as vozes consideradas periféricas podem atuar como resistência aos padrões culturais hegemônicos, evidenciando a multiplicidade de experiências e a complexidade das identidades culturais. Então, ao escrever, as mulheres negras, além de reafirmar sua identidade, reescrevem sua história, como agentes ativos de resistência, engendrando um espaço onde suas vozes marginalizadas podem ser ouvidas e reconhecidas.

Considerando essa resistência, é importante destacar que o feminismo negro apresenta divergências em relação ao movimento feminista hegemônico, segundo Patrícia Hill Collins, no livro *Pensamento feminista negro* (2019), ao explorar a intersecção entre opressões por raça, gênero e classe. Desde que o termo feminismo foi utilizado pela primeira vez nos Estados Unidos, por volta de 1911, para definir um novo movimento social e político de luta pelos direitos e liberdades das mulheres, a luta feminista passou por algumas fases. Hoje é possível delimitar várias vertentes do feminismo como o feminismo radical, o feminismo socialista, o feminismo da diferença e o feminismo negro, entre outros. Collins (2019) argumenta que as mulheres negras, com frequência, são excluídas do movimento antirracista e do movimento feminista, além de sofrer opressões em decorrência da classe social, por isso a necessidade de um feminismo negro.

A resistência a estas opressões pode e deve ser ampliada, por meio do trabalho com a leitura de obras literárias escritas por mulheres negras na escola e fora dela. Ao focar o potencial crítico e emancipador da educação, bell hooks em sua trilogia *Ensinando a Transgredir* (2013), *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática* (2020) e *Ensinando*

*comunidade: uma pedagogia da esperança* (2021), explora a educação como prática de liberdade ao preservar e estimular o pensamento crítico das crianças, ao provocar os alunos a questionarem e a transgredirem fronteiras raciais, sexuais, de classe e de circunstância, como forma de buscar a transformação social.

Por concordar com esse potencial da educação, o objetivo deste artigo é propor possibilidades para o trabalho com a leitura de poesia, escrita por mulheres negras, de modo que possa contribuir para a formação crítica do leitor e para a conscientização da importância da luta dos direitos dessas mulheres. Entendemos que essas duas questões – a leitura de literatura na escola (especificamente a leitura de poesia) e o feminismo negro – podem relacionar-se de forma construtiva em busca de meios para que os alunos leiam poesia, compreendam esses textos, passem a gostar desse gênero, inserindo-se, assim, em práticas sociais e de letramento efetivas e passem a ter maior consciência da importância da luta das mulheres, da luta antirracista e da função da literatura como forma de resistência social, cultural e política.

Para alcançar este objetivo, selecionamos duas poetisas negras contemporâneas. A primeira é Ryane Leão, que divulgou inicialmente sua poesia em redes sociais como o Instagram. O trabalho em sala de aula com poesia publicada em redes sociais tem sido estudado e teorizado academicamente, principalmente a partir de conceitos como letramento digital, em artigos como os de Larissa Cardoso Beltrão e Rebeca Mendes Garcia (2021), Penha Élide Ghiotto Tuão Ramos e Analice de Oliveira Martins (2018) e Simone do Vale (2019). Nesses estudos busca-se entender como a criação artística, em especial a poesia, têm se desenvolvido digitalmente e como esse espaço contribui para uma democratização da arte por conta de sua fácil acessibilidade, tanto para quem produz como para quem consome.

Visando ampliar o horizonte de expectativas dos alunos, a segunda autora selecionada é Conceição Evaristo, considerada uma das maiores autoras brasileiras contemporâneas, com seis livros publicados por várias editoras e a primeira mulher negra a ingressar na Academia Mineira de Letras, em 2024. Partimos, então, dos conceitos e fundamentos teóricos sobre ensino de literatura para a leitura e estudo dos poemas selecionados das duas autoras, cujas temáticas relacionam-se com as teorias feministas, considerando para isso, a faixa etária de alunos do Ensino Médio.

Considerando estas discussões, organizamos o artigo em duas partes principais. Em um primeiro momento, apresentamos conceitos teóricos relacionados ao feminismo negro e à escrita literária, dialogando principalmente com Angela Davis (2016), Patrícia Hills Collins (2019), Djamila Ribeiro (2017, 2018), Conceição Evaristo (2020). Na segunda seção, serão discutidos alguns textos teóricos e acadêmicos utilizados para pensar o trabalho com leitura de literatura e para a elaboração da proposta didática, apresentada nesta mesma seção, que compreende atividades de leitura que possibilitem ao aluno ler, compreender, interpretar, discutir e refletir sobre os poemas trabalhados, em busca de uma maior aproximação dos leitores com esse gênero, com a literatura e com as temáticas



feministas e antirracistas.

## **Feminismo negro e escrita literária**

Apesar de o título deste artigo trazer a expressão “poesia feminista” é importante deixar claro que delimitações ou classificações são passíveis de problematização. Algumas pesquisadoras dessa temática apontam para as possíveis limitações que as classificações geralmente causam. Julia Klien, em um dos recentes livros organizados por Heloisa Buarque de Hollanda, *Explosão Feminista: arte, cultura, política e universidade* (2018), afirma que:

A classificação de uma poesia como feminista produz, de forma inevitável, um reducionismo perigoso. [...] Talvez seja mais importante pensar na potência da experiência feminista como um fator decisivo na produção de subjetividades não normativas, expressas numa linguagem poética perpassada – mas não limitada – pela linguagem ou pela temática ativistas (Klien, 2018, p. 108).

Sendo assim, utilizaremos a classificação “poesia feminista” apenas para fins didáticos, pois entendemos que “poesia e feminismo se interpenetram” (Klien, 2018, p. 112), e reduzir a poesia a uma temática não contribui para as desmitificações que buscamos fazer quando falamos de feminismo.

Falar de feminismo no Brasil é muito recente, pois estamos ainda vivendo e construindo os passos que levarão a transformações efetivas na sociedade. Ainda que grandes transformações já tenham sido efetivadas, como o direito ao voto, ao divórcio, à propriedade privada, à guarda dos filhos, à prática de esportes etc., é importante entendermos que, não há garantias de estabilidade desses direitos. Simone de Beauvoir (1975) já nos alertou, “nunca se esqueça que basta uma crise política, econômica ou religiosa para que os direitos das mulheres sejam questionados. Esses direitos não são permanentes. Você terá que manter-se vigilante durante toda a sua vida”.

Há, ainda, pautas feministas que precisam ser debatidas para a conquista de direitos igualmente importantes aos já citados, como a descriminalização do aborto, o fim da violência doméstica, a igualdade salarial, o fim do assédio sexual e da cultura do estupro, enfim, a equidade de gênero, além de pautas específicas de cada feminismo, o negro, o lésbico, o indígena, o transfeminismo etc. Neste artigo, trabalharemos com duas poetisas brasileiras negras e, portanto, trataremos especificamente do feminismo negro, a partir do conceito de interseccionalidade defendida por Collins (2019). Concordamos com Djamila Ribeiro, em seu livro *Quem tem medo do feminismo negro?* (2018), ao explicar que “É necessário entender de uma vez por todas que existem várias mulheres contidas nesse ser mulher e romper com a tentação de universalidade, que só exclui” (Ribeiro, 2018, p. 53). Entender a diversidade do que é ser mulher e olhar para essas possibilidades de acordo com suas especificidades é urgentemente necessário para construirmos uma sociedade verdadeiramente democrática.



Para entender as particularidades da luta de cada feminismo precisamos nos voltar para a história. Como argumenta Djamila Ribeiro, ao contextualizar a luta das mulheres negras ao período histórico da segunda onda do feminismo: “Enquanto àquela época as mulheres brancas lutavam pelo direito ao voto e ao trabalho, mulheres negras lutavam para ser consideradas pessoas” (Ribeiro, 2018, p. 52).

O feminismo negro enquanto movimento surge no Brasil em meados da década de 1980, a partir da criação de inúmeros coletivos que passaram a produzir política e intelectualmente discussões acerca da condição da mulher negra. O que caracteriza a luta do feminismo negro, conforme Collins (2019) é, principalmente, a busca em tornar explícita a existência dessa intersecção de opressões, o machismo, o racismo e as desigualdades sociais, que atingem a mulher negra e, a partir dessa visibilidade, combater essa realidade. Para Ribeiro, “ser essa antítese de branquitude e masculinidade impossibilita que a mulher negra seja vista como sujeito” (Ribeiro, 2018, p. 126). Nesse contexto, é importante destacar que dentro do próprio movimento feminista a mulher negra foi diminuída, silenciada e oprimida e por isso surge a delimitação feminismo negro. Da mesma forma, surgem posteriormente outros feminismos. Pensar feminismo na atualidade é, na verdade, pensar feminismos, no plural.

Angela Davis, no livro *Mulheres, Raça e Classe* (1981), ao discutir esta intersecção de opressões na história dos EUA, aborda como a escravidão moldou as experiências das mulheres negras e explora seu impacto contínuo em movimentos sociais subsequentes, como o movimento sufragista e a luta pelos direitos civis. Enquanto as feministas brancas estavam principalmente preocupadas com o sufrágio, as mulheres negras estavam lutando simultaneamente contra o racismo, o sexismo e a opressão de classe. Por isso, a autora critica o feminismo hegemônico por frequentemente ignorar ou minimizar as questões específicas enfrentadas pelas mulheres negras, destacando a necessidade de uma abordagem feminista que leve em consideração as múltiplas camadas de opressão.

Davis (2016) destaca que, ao contrário das mulheres brancas, cuja identidade era frequentemente vinculada ao papel de donas de casa e ao espaço doméstico, as mulheres negras escravizadas não gozavam dos mesmos privilégios ou da exaltação da maternidade e da feminilidade. Para as mulheres negras, as tarefas domésticas não representavam uma esfera de realização pessoal ou de reconhecimento social, mas sim uma extensão de sua exploração econômica. Desse modo, o feminismo negro não apenas complementa o feminismo tradicional, mas também desafia suas limitações, oferecendo uma compreensão mais completa das dinâmicas de poder.

Collins (2019, p. 21) dialoga com o posicionamento de Davis, e salienta que “o pensamento feminista negro trabalha em favor das mulheres negras, mas o faz em conjunção com outros projetos similares de justiça social”. Este movimento enfatiza a importância de reconhecer as diferenças dentro do grupo das mulheres negras e recusa a ideia de uma experiência feminina universal. Ao fazer isso, o feminismo negro desafia o feminismo hegemônico a reconsiderar suas suposições sobre gênero, raça e classe,



oferecendo uma perspectiva mais inclusiva.

Ao pensar nos vínculos de trabalho e na inclusão em espaços considerados hegemônicos, especialmente em contexto nacional, podemos retornar à temática da escrita literária feminina negra, ao considerar o contexto sócio-histórico-político que possibilitou que as mulheres negras tenham visibilidade ao escreverem poesia, por exemplo. Primeiro, é imprescindível destacar que no Brasil atual, segundo Sueli Carneiro:

as mulheres negras brasileiras compõem, em grande parte, o contingente de trabalhadores em postos de trabalho considerados pelos especialistas os mais vulneráveis do mercado, ou seja, os trabalhadores sem carteira assinada, os autônomos, os trabalhadores familiares e os empregados domésticos [...] Quando empregadas, as mulheres negras ganham em média metade do que ganham as mulheres brancas e quatro vezes menos do que os homens brancos (Carneiro, 2011, p. 129).

Partindo desse contexto, podemos pensar a inviabilidade de uma mulher negra tornar-se escritora ou poeta em um país como o Brasil. Mas isso aconteceu e acontece cada vez mais e em grande parte foi justamente por conta da luta do feminismo negro. Podemos citar também políticas de ações afirmativas para negros, como a lei de cotas para o ensino superior que criou oportunidades para que mulheres e homens negros tivessem acesso à educação superior pública, o que foi fundamental para oferecer às mulheres afro-brasileiras oportunidades de crescimento intelectual e consequentemente de melhores empregos e acesso à cultura.

Há ainda uma questão que precisa ser abordada sobre feminismo e feminismo negro: o lugar de fala. Levando em conta o que foi abordado anteriormente e entendendo a importância do feminismo negro como um movimento de representação das lutas das mulheres negras, que já foram tão silenciadas e oprimidas ao longo da história – inclusive pelo próprio feminismo – discutir o conceito “lugar de fala” é essencial. Podemos definir lugar de fala como “a busca pelo fim da mediação, de modo a garantir a autorrepresentação discursiva e a busca por protagonismo e voz por parte do sujeito historicamente discriminado pelos dispositivos de fala” (Hollanda, 2018, p. 246-247). A origem do termo é imprecisa, em *O que é lugar de fala?* (2017) Djamilia Ribeiro, parte das discussões feitas por feministas estrangeiras, como Linda Alcoff, Gayatri Spivak, Grada Kilomba e Patrícia Hill Collins.

Em *Can the subaltern speak?* (1985) Spivak inaugura as discussões sobre lugar de fala. Partindo de teóricos como Karl Marx, Jacques Derrida, Gilles Deleuze, Pierre-Félix Guattari e Michael Foucault, entre outros, Spivak questiona a legitimidade dada ao discurso do sujeito subalterno em sociedades colonizadas. Ela ressalta, ainda, que “Se, no contexto da produção colonial, o sujeito subalterno não tem história e não pode falar, o sujeito subalterno feminino está ainda mais profundamente na obscuridade” (Spivak, 2010, p. 85). Considerar lugar de fala é, portanto, considerar o fator das múltiplas opressões abarcado pelo conceito de interseccionalidade, teorizado por Kimberlé Crenshaw (2002) e Lélia González (2019), e já abordado na introdução deste artigo.





Defender o lugar de fala dentro do feminismo é buscar garantir que as mulheres possam ser protagonistas de suas próprias lutas e vivências, que não dependam de outras para falarem por elas, que tenham espaço dentro do movimento para abordarem as suas questões, para falarem sobre as opressões que vivem. No feminismo negro, por exemplo, é necessário que sejam abordadas questões como machismo e racismo, como explica Djamila Ribeiro,

quando falamos de pontos de partida, não estamos falando de experiências de indivíduos necessariamente, mas das condições sociais que permitem ou não que esses grupos acessem lugares de cidadania. Seria, principalmente, um debate estrutural. Não se trataria de afirmar as experiências individuais, mas de entender como o lugar social que certos grupos ocupam restringem oportunidades (Ribeiro, 2017, p. 61).

Este conceito pode ser relacionado à discussão proposta por Bhabha (1998), ao argumentar que as vozes periféricas desafiam as narrativas dominantes e evidenciam a diversidade de experiências. Por meio da linguagem, da narrativa, da memória, da literatura, as mulheres negras podem (re)criar suas identidades, suas histórias, seu próprio espaço.

É o que Conceição Evaristo chama de *escrevivência*. Este conceito transcende a simples narração de histórias, pois está profundamente enraizada nas experiências vividas, nas memórias e nas lutas cotidianas das pessoas negras. A escritora utiliza o termo para enfatizar que sua escrita não é apenas um ato literário, mas um ato de resistência, em que a vida e a escrita se entrelaçam, criando memórias e valorizando sua ancestralidade:

Escrevivência, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças. E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também. [...] E se a voz de nossas ancestrais tinha rumos e funções demarcadas pela casa-grande, a nossa escrita não. Por isso, afirmo: “a nossa escrevivência não é para adormecer os da casa-grande, e sim acordá-los de seus sonos injustos” (Evaristo, 2020, p. 30).

Com esta discussão, é importante esclarecer que tanto a autora como a coautora são mulheres não-negras, mas que, no lugar de professoras, entendemos a necessidade do debate sobre machismo e da luta antirracista em sala de aula e, por isso, abordamos essas questões como uma busca por criar possibilidades e ferramentas para o trabalho com poesia feminista negra na educação básica. Ao mesmo tempo, acreditamos que a leitura de literatura nos possibilita perceber empaticamente outras vivências sem tê-las vivido de fato. Ler, conhecer e estudar os poemas aqui trabalhados permite que nos coloquemos no lugar dessas mulheres e entendamos minimamente suas experiências. É o que Michel Picard, citado por Vincent Jouve (2002), define essa como a “modelização por uma experiência de realidade fictícia”, definida por Jouve (2002, p. 137-138) como o “papel



pedagógico da leitura. [...] a leitura permite ‘experimental’ situações”. A literatura, e aqui especificamente a poesia, nos sensibiliza para estas questões e possibilita que sejamos capazes de contribuir com essa luta ao invés de deslegitimá-la. Tendo isso em vista, a próxima seção aborda a discussão sobre a leitura de literatura em sala de aula, além de apresentar a proposta didática organizada a partir da poesia das duas autoras selecionadas.

### **Leitura de poesia em sala de aula: uma proposta didática**

Dentro dos estudos teóricos sobre leitura de literatura, focalizamos, nesta pesquisa, a leitura do gênero lírico. Repensar o trabalho com poesia em sala de aula é uma necessidade do professor de Língua Portuguesa. Marisa Lajolo em seu livro *Do mundo da leitura para a leitura do mundo* (1993) afirma que “é bem provável que a escola esteja, se não desensinando, ao menos prestando um desserviço à poesia” (Lajolo, 2000, p. 51). Esse modelo de ensino de literatura se deve à nossa herança positivista do final do século XIX e tem como base o estudo dos períodos literários, das biografias de autores e das leituras dirigidas e onde a leitura do texto literário em si não tem espaço, em vista de cumprir metas e “vencer o conteúdo” do livro didático – cenários muito comuns em escolas públicas brasileiras, principalmente no Ensino Médio, que são impostos ao professor e aos alunos priorizando performances em vestibulares.

Enid Yatsuda Frederico, no artigo “O lugar da Literatura”, publicado na revista *Remates de Males*, expõe um panorama histórico, ao tratar dessa escola tradicional brasileira que vigorou até os anos 2000, que tem suas raízes no período da ditadura militar e que reverbera até os dias de hoje concepções de ensino, de língua e de literatura tecnicistas e, portanto, desprovidos de um caráter humanizador. Como aponta Frederico, sobre as mudanças nos parâmetros e diretrizes curriculares nacionais na virada do século XXI, o desenvolvimento humano pleno foi substituído “pela aquisição de competências para a inserção no mercado produtivo, revelando o predomínio da visão tecnocrática, herança do positivismo, que priorizou o ‘como?’ em vez do ‘por quê?’ (Frederico, 2014, p. 353).

Por conta disso, Mirian Zappone (2010, p. 142) afirma que a leitura do texto literário ficou em segundo plano, negligenciado a descoberta de seus significados e o processo interativo que poderia estabelecer com o leitor ao abordar as temáticas da vivência humana. O que precisa ser resgatado na leitura de literatura, e principalmente na leitura de poesia, é justamente o que Antonio Candido (2011) destaca como a capacidade humanizadora dessas obras artísticas, a capacidade que a arte tem de tratar de assuntos essencialmente humanos, de apresentar perspectivas distintas da sociedade, dos seres, dos sentimentos, possibilitando ao leitor uma ampliação das suas próprias experiências. Como afirma Caio Lui Gagliardi (2014, p. 341),

A bem considerar, não se ensina literatura; ensina-se com literatura. O que a literatura ensina não se pode descrever como mera transferência de conhecimento. Não se trata de um conteúdo mensurável, e sim de uma





vivência potencialmente depuradora da atenção, da percepção, da consciência, da reflexão e dos afetos. Mais próxima, portanto, de uma experiência transformadora do que de uma disciplina propriamente dita, a literatura, ela mesma, é que ensina.

Traçar esse caminho exige do professor construir (ou reconstruir) suas concepções de língua, de linguagem, de ensino, de leitura, de texto, de literatura, de sujeito leitor. Em nossa proposta, buscamos essa aproximação da leitura de poesia com a vida social dos alunos por meio de uma discussão inicial, antes da leitura dos poemas, que proporcione que os alunos reflitam sobre porque lemos textos literários, qual a função e os possíveis objetivos desse tipo de texto. Partindo do conhecimento prévio deles sobre leitura, poesia, interação por meio de redes sociais, introduz-se os objetivos da leitura de literatura na escola. Um deles – que não pode ser deixado de lado – é a apreciação estética do texto poético, pois esse é o objetivo pelo qual, na maioria das vezes, o ser humano busca a arte na vida e na sociedade.

Além disso, as atividades realizadas a partir da leitura de poesia precisam objetivar a aproximação do leitor com o texto, para que o encontro/interação ocorra. Segundo Lajolo (2000, p. 50) “as atividades de leitura propostas ao aluno, quando este se debruça sobre um texto literário, têm sempre de ser centradas no significado mais amplo do texto, significado que não se confunde com o que o texto diz, mas reside no modo como o texto diz o que diz”. Ou seja, é necessário sim apontar questões linguísticas a partir da leitura de um poema (ou de literatura), pois a diferença entre esses textos e outros gêneros que circulam na sociedade, como uma notícia, um artigo ou uma lista de supermercado, está justamente no trabalho com a linguagem, na forma como o texto literário diz o que diz.

Esse é, então, o papel do professor: mediar a construção desses conhecimentos, ensinar a ler literatura, ensinar a ler poesia. Mostrar as possíveis estratégias utilizadas para construir cada um dos sentidos presentes no texto. Possibilitar essa interação do leitor com o texto e, a partir disso tudo, contribuir para a formação leitora de seus alunos. Para que isso ocorra, Zappone (2010) defende que o professor deve optar também por outras práticas de leitura que possibilitem aos leitores irem além da superfície do texto, percebendo suas peculiaridades e construindo seus sentidos. Sem isso, a leitura de poesia “continuará a fazer parte de uma história em que o aluno não constrói memória, nem história de leitura, já que os textos que lê nunca fazem sentido e, por isso, não contribuem para a formação do próprio leitor” (Zappone, 2010, p. 152-153).

O que buscamos com essa proposta didática é, principalmente, proporcionar a reflexão sobre a formação efetiva de leitores que possam tornar-se capazes de ler, apreciar, entender e gostar (ou não) de poesia e que, a partir disso, possam se posicionar sobre os textos que leem. Para isso, partimos da leitura de poesia escrita por mulheres negras, por entender que ela pode contribuir, também, para uma conscientização humanizadora da importância da luta feminista e antirracista.

Os poemas escolhidos para a elaboração da proposta didática têm como objetivo possibilitar discussões importantes e atuais, como racismo, machismo, identidade e



ancestralidade dos povos e, especialmente das mulheres negras, e a importância da poesia, e da literatura em geral, não apenas como recursos estéticos, mas também como ferramenta política, de expressão e de construção da cidadania e de transformação social. A leitura de poesia e de literatura, precisa ser uma experiência de incômodo, de desconforto, de mal-estar que seja capaz de mudar algo no leitor, de revelar questões que são geralmente e repetidamente escondidas de nós. Como afirma Alexandre Pilati (2017, p. 35): “a arte e a poesia em particular são oportunidades de desvelar e discutir os condicionamentos desse mundo, a fim de torná-lo, ao menos, reconhecível em seus princípios e lógicas estruturantes”.

Como professoras de literatura devemos trabalhar para que nossos alunos tornem-se leitores autônomos e maduros para lerem sozinhos o que quiserem e também para escolherem de forma consciente o que lerão. Da mesma forma, precisam ser autônomos na interpretação que fazem dos textos que leem, sendo capazes de perceber neles ideologias e condicionamentos, já que não podemos considerar a literatura como algo separado de seu meio. Por isso, ao trabalhar com a escrita de mulheres negras, precisamos considerar seu papel de representação e resistência, enquanto vozes marginalizadas que precisam ser ouvidas e reconhecidas. E, ao serem ouvidas e reconhecidas, precisamos motivar os alunos, conforme defende bell hooks (2013, 2020), a questionarem e superarem barreiras raciais, sexuais, de classe e de contexto, como uma forma de promover a transformação social.

### *Proposta didática*

A partir das discussões realizadas até aqui, apresentamos a seguir a proposta didática que objetiva auxiliar o professor de Língua Portuguesa a iniciar o trabalho com poesia feminista contemporânea e abordar temáticas como machismo e racismo em sala de aula. Para isso nos baseamos também na metodologia proposta por Rildo Cosson, especificamente seu livro *Letramento Literário: teoria e prática* (2018).

Já mencionamos anteriormente a importância do professor ser capaz de possibilitar aos alunos contato com diversas leituras, tanto canônicas quanto contemporâneas. Cosson (2018) também defende a necessidade dessa diversidade. Para o autor, “Por meio dela, acredita-se que a leitura na escola passa a ser uma prática democrática que busca contemplar e refletir os mesmos princípios da sociedade da qual ela faz parte” (Cosson, 2018, p. 33). Além da escolha dos textos, Cosson (2018) orienta o trabalho com leitura literária a partir de duas sequências, a básica e a expandida.

Essa proposta didática toma como base a sequência expandida, que foi pensada pelo autor para o trabalho com Ensino Médio. A sequência expandida busca articular as três dimensões do letramento literário, definidas por Cosson como sendo “aprendizagem da literatura; aprendizagem sobre a literatura e aprendizagem através da literatura” (Cosson, 2018, p. 76). Essa sequência traz alguns passos definidos, como motivação, introdução, leitura, e momentos posteriores para o trabalho com interpretação,



contextualização e expansão (Cosson, 2018, p. 75-108). Com vistas à organização, apresentaremos os textos em duplas – um de Ryane Leão e um de Conceição Evaristo, cada um seguido do conjunto de questões voltado à cada poema. Após essa apresentação, faremos um breve comentário orientador sobre a temática e o diálogo possível entre os dois poemas.

A partir dessa metodologia, num primeiro momento, para aproximar os alunos das temáticas que serão abordadas durante as aulas realiza-se uma discussão inicial de forma oral que pode ser pautada por perguntas como: Vocês gostam de ler poesia? Vocês leem poesia? Onde leem? Acompanham algum poeta no *Instagram* ou no *Facebook*? A partir disso, apresenta-se alguns escritores e escritoras atuais que publicam seus textos em redes sociais, incluindo Ryane Leão, que será mais focalizada. Durante essa discussão inicial é importante também incluir questões como: com que objetivo geralmente se escrevem poemas? Que temáticas são comuns nesse gênero? Isso porque existe uma ideia de senso comum que precisa ser problematizada de que poesia trata apenas de temáticas relacionadas ao amor romântico.

Após essas primeiras conversas direciona-se os alunos para a leitura dos textos. Primeiramente, solicita-se que os alunos façam uma leitura silenciosa e dá-se tempo e espaço para que eles pensem e conversem sobre o que leram. Esse primeiro momento após a leitura é definido por Cosson como primeira interpretação e objetiva “levar o aluno a traduzir a impressão geral do título, o impacto que ele teve sobre sua sensibilidade de leitor” (Cosson, 2018, p. 83). Então, o professor faz uma leitura em voz alta e, após essa leitura, discute-se de forma mais aprofundada sobre a autora do poema, por meio de um texto de apresentação: Ryane Leão é uma poeta brasileira nascida em Cuiabá em 1989 e radicada em São Paulo. Estudou Letras na UNIFESP. Em 2008, começou a divulgar seus textos em lambe-lambes que espalhava pela cidade, e também no seu perfil no Instagram (@ondejazzmeucoração), além de participar de saraus e slams. Publicou seu primeiro livro *Tudo nela brilha e queima: poemas de luta e amor* pela editora Planeta do Brasil em 2017. Seu segundo livro, *Jamais peço desculpas por me derramar: poemas de temporal de mansidão*, foi publicado em 2019 pela mesma editora.

Abordar uma breve apresentação das autoras é importante para mostrar quem são essas mulheres, de que lugar social elas falam; quais suas vivências enquanto mulheres negras no Brasil e enquanto escritoras; como a literatura possibilitou que elas tenham voz para expor as opressões que vivem, expondo assim as opressões vividas por tantas outras mulheres.

Posteriormente os alunos serão encaminhados para responderem as questões de interpretação e compreensão listadas abaixo. Esse momento é definido por Cosson (2018) como segunda interpretação e tem como característica principal focalizar um ou mais aspectos dos textos lidos. Também a partir das questões trazidas abaixo será realizada a etapa da expansão, que consiste em relacionar os textos e discursos trazidos pelos poemas lidos.



Parte-se, então, para a leitura do texto 1, de Ryane Leão, que não tem título, característica de boa parte de seus poemas:

meu recado às mulheres  
  
contem  
suas histórias  
  
descubram o poder  
de milhões de vozes  
que foram caladas  
por séculos. (Leão, 2017, p. 54)

A leitura e estudo do texto podem ser guiados pelo seguinte roteiro: 1. Converse com os colegas sobre as primeiras impressões a respeito do texto; 2. Acompanhe a leitura do poema feita pelo professor; 3. Qual é a crítica feita no poema? 4. Que temáticas o poema apresenta? 5. Que sentido os verbos “contem” e “descubram” carregam?

A leitura do texto 2 será direcionada a partir da temática do texto 1. O texto será lido de forma silenciosa pelos alunos, posteriormente eles terão um tempo para pensar e conversar sobre o que leram e então o professor realiza a leitura em voz alta. Após, faz-se a leitura da apresentação da autora: Maria da Conceição Evaristo de Brito nasceu em Belo Horizonte, em 1946. De origem humilde, migrou para o Rio de Janeiro na década de 1970. Graduada em Letras pela UFRJ, trabalhou como professora da rede pública de ensino da capital fluminense. É Mestre em Literatura Brasileira pela PUC do Rio de Janeiro e doutora em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense. Escritora versátil, cultiva a poesia, a ficção e o ensaio. Atualmente tem seis livros de literatura publicados e é membro da Academia Mineira de Letras:

Vozes-mulheres  
  
A voz de minha bisavó  
ecoou criança  
nos porões do navio.  
ecoou lamentos  
de uma infância perdida.  
A voz de minha avó  
ecoou obediência  
aos brancos-donos de tudo.  
A voz de minha mãe  
ecoou baixinho revolta  
no fundo das cozinhas alheias  
debaixo das trouxas  
roupagens sujas dos brancos  
pelo caminho empoeirado  
rumo à favela.  
A minha voz ainda  
ecoa versos perplexos  
com rimas de sangue  
e



fome.  
A voz de minha filha  
recolhe todas as nossas vozes  
recolhe em si  
as vozes mudas caladas  
engasgadas nas gargantas.  
A voz de minha filha  
recolhe em si  
a fala e o ato.  
O ontem – o hoje – o agora.  
Na voz de minha filha  
se fará ouvir a ressonância  
o eco da vida-liberdade. (Evaristo, 2017, p. 24)

O roteiro inicial sugerido para a leitura e estudo do texto é o mesmo para todos os poemas, as perguntas sugeridas voltadas à interpretação e compreensão mudam conforme cada poema, adequando-se às especificidades estruturais e temáticas de cada texto. Para este segundo poema, sugerimos as seguintes atividades: 1. Quais são as principais temáticas tratadas no poema? 2. É possível perceber uma transformação ao longo do poema, por meio da voz da eu-lírica. Que transformação é essa? Que escolhas lexicais evocam essa transição? 3. Que sentidos o uso do hífen em “Vozes-mulheres”, “branco-donos” e “vida-liberdade” carregam? 4. Ao refletir sobre a autora e seu contexto sócio-histórico e ideológico, qual papel a escrita literária feminista de mulheres negras desempenha? 5. Que relações podem ser estabelecidas entre o texto 1 e o 2?

Os dois poemas citados e trabalhados acima possuem em comum a temática da ancestralidade e, aliada a isso, a ideia de que a voz das mulheres negras foi silenciada por séculos e existe essa busca para que suas histórias sejam contadas pelas gerações atuais e pelas próximas. Conforme as sociedades mudaram para as mulheres negras, cada vez mais elas puderam tomar para si o protagonismo de contar a própria história e, ao fazer isso, contam também a história de suas antepassadas.

É claro que essas histórias não são histórias fáceis, são histórias de escravização, morte, dor, sofrimento, pobreza, estupro, violência, tortura, apagamento de culturas e de memórias. O curta metragem *Vida Maria* (2006) ilustra o processo geracional de transmissão de violência, ao contar a história de Maria José, uma menina de cinco anos de idade que vive no sertão do Ceará, e é levada a largar os estudos para auxiliar a mãe no trabalho doméstico. Enquanto trabalha, ela cresce, casa, tem filhos e envelhece. Ao final do curta vemos ilustrados no caderno em que ela praticava a escrita de seu nome, os nomes de suas antepassadas, que igualmente foram desencorajadas na busca pela alfabetização. Contar essas histórias é fundamental para a superação, para a conquista da liberdade e da cidadania plena.

É interessante notar que ambos os poemas ao tratarem da voz, o fazem de maneiras distintas: o poema de Ryane aconselha todas as mulheres a descobrirem suas próprias vozes, contar suas histórias e o de Conceição constrói uma progressão entre as gerações anteriores a ela até chegar na geração posterior, sua filha, que nesse jogo de

representações pode ter seu lugar preenchido por Ryane, uma mulher negra, jovem, escritora que ecoa as vozes de suas antepassadas e dessa forma ecoa a “vida-liberdade”.

Para o trabalho com os próximos poemas as estratégias para a leitura serão as mesmas que dos poemas acima. Embora não tratem da mesma temática, podem ser feitas relações entre os textos 3 e 4, principalmente quanto ao aspecto estrutural de opressões como o machismo, retratado no 3 – também sem título –, e o racismo, no 4.

me deixa perder a cabeça e ferver em ódio e reclamar desse  
mundo tão ridículo pras mulheres e gritar sobre as vezes  
em que tive que trocar de roupa pra evitar que invadissem  
meu corpo e que sete horas da noite já é perigoso pra  
voltar pra casa e que nos tratam como se estivéssemos em  
exposição em praça pública e nos fazem brigar entre nós  
por um padrão que esmaga a todas e como é possível existir  
um crime que se diz passional e uma série de assédios e  
estupros impossível ser normal

me deixa enfurecer  
e convocar o motim (Leão, 2017, p. 93)

Após a leitura do poema, conforme as orientações já expostas nos textos anteriores, sugerimos as seguintes questões para a etapa da expansão: 1. Quais são as temáticas tratadas no poema? 2. Que efeitos de sentido são causados por meio da ausência de pontuações no texto? 3. Que escolhas lexicais demonstram indignação? Contra o que essa indignação é expressa?

O poema de Ryane Leão é uma reivindicação, um protesto. A estrutura do poema, sem pausa, sem vírgulas ou pontos pode ser lido como um desabafo, algo que sai de uma vez só, como uma ânsia de expor uma indignação contra algo que é normalizado. É um poema de revolta contra o patriarcado e as opressões que o machismo determina contra as mulheres.

Os trechos “me deixa perder a cabeça”, “ferver em ódio”, “reclamar”, “gritar” e “me deixa enfurecer” demonstram indignação, e ao mesmo tempo é como se a voz-lírica pedisse permissão para a revolta o que pode ser lido também como uma crítica à forma como o machismo impõe que as mulheres sejam dóceis e gentis, sem erguer a voz, pois quando o fazem acabam sendo taxadas de irracionais, descontroladas. Então, segue-se para a leitura do texto 4:

Certidão de óbito

Os ossos de nossos antepassados  
colhem nossas perenes lágrimas  
pelos mortos de hoje.

Os olhos de nossos antepassados,  
negras estrelas tingidas de sangue,  
elevam-se das profundezas do tempo  
cuidando de nossa dolorida memória.





A terra está coberta de valas  
e a qualquer descuido da vida  
a morte é certa.  
A bala não erra o alvo, no escuro  
um corpo negro bambeia e dança.  
A certidão de óbito, os antigos sabem,  
veio lavrada desde os negreiros. (Evaristo, 2017, p. 17)

Para a leitura do último poema, repetem-se os encaminhamentos já sugeridos e para a etapa da compreensão e interpretação (expansão), sugere-se as seguintes atividades: 1. Quais são as temáticas tratadas no poema? 2. O que significa no poema dizer que “A certidão de óbito [...] veio lavrada desde os negreiros”? 3. Que relações podem ser estabelecidas com o texto 3? 4. Que relações podem ser estabelecidas com o texto 2?

Este último poema nos faz olhar para o racismo, que é estrutural e estruturante da sociedade brasileira (Silveira, 2020), assim como em outras no mundo, que se formaram e enriqueceram graças ao sistema escravocrata. Assim como no texto 3, esse poema é uma reclamação, um protesto contra o assassinato de negras e negros, contra o extermínio executado muitas vezes pelo Estado.

E, assim como no texto 2, a voz-lírica evoca antepassados, como uma forma de lembrar deles, não esquecer daqueles que vieram antes e que de alguma forma, principalmente por conta da fé das religiões de matriz africana, guardam a memória, a sabedoria e a história de seus povos.

Ao final da realização das atividades e discussões complementares, é possível partir para um estudo mais aprofundado das temáticas presentes nos poemas. Uma sugestão é o trabalho com seminários, em que se divide os alunos em grupos e propõe-se que cada grupo realize uma pesquisa e apresente aos colegas os resultados dessas pesquisas, que podem (ou não) ser acrescidas de uma produção textual individual, como o ensaio. Algumas sugestões de temáticas: “O que aconteceu com os negros após a abolição?”, “A luta pelos direitos das mulheres”, “Mulheres Negras em foco” – para pesquisar personalidades que ganharam destaque na mídia em diversas áreas – e “A escrita literária de mulheres negras no Brasil”. Dependendo do espaço, do tempo e da realidade social de cada escola, fica a critério do professor reservar um momento para que os alunos realizem a pesquisa nas aulas de Língua Portuguesa. Seria possível propor também um trabalho interdisciplinar com professores de História e Artes.

## Considerações finais

Ao fazer esse movimento que nos propomos aqui de ler duas autoras diferentes – uma delas mais acessível aos alunos porque publica seus poemas em uma rede social e a outra que está tornando-se parte do cânone nacional – buscamos desmistificar ideias de que poesia é difícil e complicada. Como afirma Pilati, “No contexto escolar, poesia e vida são, quase sempre, coisas completamente diferentes. A poesia, é em geral, apresentada aos alunos com uma aura de solenidade que apaga suas relações com a vida real das



pessoas” (Pilati, 2017, p. 16). É preciso que façamos um movimento de aproximar os alunos de textos poéticos, de mostrar a eles que a poesia pode fazer (e já faz, inclusive) parte da vida deles.

Tornar-se um leitor competente de poesia passa por um movimento de apropriação do direito de ler poesia, que muitas vezes é tirado de nós pela própria escola, ao desencorajar que leiamos poesia e alegar que pra ser poeta precisa estudar muito. É claro que precisa, mas não só, para ser poeta, ou para ser leitor de poesia, também precisa viver, sentir e permitir a si mesmo ser e entender o que é ser humano. Como já dito por Tzvetan Todorov (2012, p. 92-93), “Sendo o objeto da literatura a própria condição humana, aquele que a lê e a compreende se tornará não um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano”.

Foi pensando nesse movimento que o objetivo deste artigo foi o de propor possibilidades para o trabalho com a leitura de poesia, escrita por mulheres negras, de modo que possa contribuir para a formação crítica do leitor e para a conscientização da importância da luta dos direitos dessas mulheres. Sabemos que é apenas um pequeno movimento em busca da transformação social que, cada vez mais, vá além de dar voz para as mulheres negras, possibilitando o combate do conjunto de opressões que essas mulheres sofrem. Mas também acreditamos que é o conjunto desses pequenos movimentos que nos aproximam, aos poucos, de um mundo mais justo para todas.

## Referências

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Trad. de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 1, n. 8, p. 229-236, jan. 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9880/9106>. Acesso em: 23 jan. 2024.

BELTRÃO, Larissa Cardoso; GARCIA, Rebeca Mendes. Do papel à tela: leitura e escrita de poesia no ciberespaço / From paper to screen: reading and writing poetry in cyberspace. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 7, n. 6, p. 61085-61098, 2021. DOI: 10.34117/bjdv7n6-469. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/31626>. Acesso em: 14 sep. 2024.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/São Paulo: Duas Cidades, 2011, p. 171-193.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 171, 2002. DOI: 10.1590/S0104-026X2002000100011. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2002000100011>. Acesso em: 14 set. 2024.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento Feminista Negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. Trad. de Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. 8. reimpr. São Paulo: Contexto, 2018.

DAVIS, Angela. **Mulheres, Raça e Classe**. Trad. de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). **Escrevivência**: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 26-46.

FREDERICO, Enid Yatsuda. O lugar da literatura. **Remate de Males**, Campinas, SP, v. 34, n. 2, p. 351-359, 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635853>. Acesso em: 23 jan. 2024.

GAGLIARDI, Caio Lui. Ensinar Literatura: a que será que se destina?. **Remate de Males**, Campinas, SP, v. 34, n. 2, p. 337-348, 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635852>. Acesso em: 23 jan. 2024.

GONZÁLEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Pensamento feminista brasileiro**: formação e contexto. Rio de Janeiro, Bazar do Tempo, 2019, p. 237-258.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. Trad. de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins fontes, 2013.

HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. Trad. de Bhuvli Libânio. São Paulo: Elefante, 2020.

HOOKS, bell. **Ensinando comunidade**: uma pedagogia da esperança. Trad. de Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Explosão feminista**: arte, cultura e política. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

JOUE, Vincent. **A leitura**. Trad. de Brigitte Hervot. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

KLIEN, Julia. Na poesia. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Explosão feminista**: arte, cultura e política. São Paulo: Companhia das Letras, 2018, p. 105-137.



LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2000.

LEÃO, Ryane. **Tudo nela brilha e queima**: poemas de luta e amor. São Paulo: Planeta do Brasil, 2017.

PILATI, Alexandre. **Poesia na sala de aula**: subsídios para pensar o lugar e a função da literatura em ambientes de ensino. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

QUESTIONNAIRE. Entrevista com Simone de Beauvoir: Porque me considero uma feminista. Direção de Arlette François. Produção de Jean-Louis Servan-Schreiber. Paris: TF1, 1975. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=YxUKvtW-8Ww&ab\\_channel=SaladeAula](https://www.youtube.com/watch?v=YxUKvtW-8Ww&ab_channel=SaladeAula). Acesso em: 27 jan. 2024.

RAMOS, Penha Élide Ghiotto Tuão; MARTINS, Analice de Oliveira. Reflexões sobre a rede social Instagram: do aplicativo à textualidade. **Texto Digital**, v. 14, n. 2, p. 117-133, 21 dez. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/1807-9288.2018v14n2p117>. Acesso em: 14 set. 2024.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2017.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SILVEIRA, Elaine Rosner. Racismo estrutural e estruturante. **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**, Porto Alegre, n. 54/55, p. 81-93, 2020.

SIPAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Trad. de Sandra Regina Almeida Goulart et. al. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2010.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. de Caio Meira. 4. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2012.

VALE, Simone do. Slams de poesia, comunicação popular & plataformas digitais: O caso do coletivo Grito Filmes no Facebook e no YouTube. **Passagens**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Ceará, v. 10, n. 1, p. 44-56, 2019. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/passagens/article/view/42218>. Acesso em: 14 set. 2024.

VIDA Maria. Direção de Márcio Ramos. Produção de Joelma Ramos. Ceará: Viacg: Produção Digital; TrioFilmes, 2006. (8 min. e 35 seg.), son., color. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=yFpoG\\_htum4&ab\\_channel=VidaMaria](https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=yFpoG_htum4&ab_channel=VidaMaria). Acesso em: 09 set. 2024.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. A leitura de poesia na escola. In: MENEGASSI, Renilson José (org.). **Leitura e ensino**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2010, p. 139-162.

WOOLF, Virginia. **Profissões para mulheres e outros artigos feministas**. Trad. de Denise Bottman. Porto Alegre: L&PM, 2018.

## NOTAS DE AUTORIA

**Andréia Cristina de Souza** (andreia.souza@uffs.edu.br) é docente de Ensino de Língua Portuguesa, nos Cursos de Licenciatura em Letras – Português e Espanhol e em Pedagogia, da Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Realeza, PR. Doutora em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, na linha de pesquisa “Linguagem: práticas linguísticas, culturais e de ensino”.

**Claudia Luana Cogo** (claudiacogo@outlook.com) possui Licenciatura em Letras - Português e Espanhol e especialização lato sensu em Ensino de Língua e Literatura pela Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Realeza, PR. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Literatura na Universidade Federal de Santa Catarina, campus Florianópolis, na linha de pesquisa "Subjetividade, memória e história", com bolsa CAPES. Revisora e editora do periódico outra travessia.

### Agradecimentos

Não se aplica.

### Como citar esse artigo de acordo com as normas da ABNT

SOUZA, Andréia Cristina de; COGO, Cláudia Luana. *Poemas de luta e amor*: poesia feminista negra em sala de aula. *Anuário de Literatura*, Florianópolis, v.29, p. 01-19, 2024.

### Contribuição de autoria

Andréia Cristina de Souza: concepção, elaboração do manuscrito, redação, revisão.

Claudia Luana Cogo: concepção, elaboração do manuscrito, redação, revisão.

### Financiamento

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

### Consentimento de uso de imagem

Não se aplica.

### Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Não se aplica.

### Conflito de interesses

Não se aplica.

### Licença de uso

Os/as autores/as cedem à Revista Anuário de Literatura os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution \(CC BY\) 4.0 International](#). Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

### Publisher

Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Literatura. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

### Histórico

Recebido em: 16/02/2024

Revisões requeridas em: 26/08/2024

Aprovado em: 04/11/2024

Publicado em: 18/11/2024

