American Organization of Teachers of Portuguese

ARTE E TDIC NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES EM CONTEXTO PANDÊMICO¹



DOI: 10.56515/PLJ562476687

Urbano Cavalcante Filho²

Universidade Estadual de Santa Cruz | Instituto Federal da Bahia, Campus Ilhéus | Universidade de São Paulo

Resumo: A cronotopia pandêmica vivenciada pelo mundo, além de acentuar desigualdades, nos desafiou a buscar possibilidades de outras formas de ensino-aprendizagem. O ensino remoto emergencial, mediatizado pelas TDIC, foi a possibilidade encontrada para que pudéssemos enfrentar tal situação. Com base em 3 epistemologias (concepção histórico-cultural da aprendizagem, perspectiva interacional de língua(gem) e o uso de tecnologias educacionais digitais no processo de ensino-aprendizagem), esse trabalho tem como objetivo apresentar uma experiência exitosa no ensino do português na educação básica, lançando mão da arte literária em momentos de isolamento/lockdown, por meio das linguagens poética e cinematográfica, a fim de também estudarmos português. Com o tema "arte negra feminina brasileira", trabalhando com variados gêneros discursivos (os romances "Quarto de despejo: diário de uma favelada" (Jesus 1960) e "Olhos d'água" (Evaristo 2016), o filme-documentário "Carolina" (Souza 2019), os poemas de escritoras negras ("Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis" (Arraes 2020)), oportunizamos o estudo da língua nas suas diversas variedades, sintaxes, sujeitos e contextos, com o fito de perceber o homem situado no mundo, em sua formação como leitor e produtor de textos.

Palavras-chave: Ensino de português. Literatura negra feminina brasileira. Arte.

Abstract: The pandemic chronotopy experienced by the world, besides accentuating inequalities, challenged us to seek possibilities of other forms of teaching-learning. The emergency remote teaching, mediated by ICT, was the possibility found so that we could face such situation. Based on 3 epistemologies (the cultural-historical conception of learning, the interactive perspective of language, and the use of digital educational technologies in the teaching-learning process), this paper aims to present a successful experience in the teaching of Portuguese in basic schooling, using literary art in moments of isolation/lockdown, through the poetic and cinematographic languages, in order to also study Portuguese. With the theme "Brazilian black female art ", working with several discursive genres (the novels "Quarto de despejo: diario de uma favelada" (Jesus 1960) and "Olhos d'água" (Evaristo 2016), the film-documentary "Carolina" (Souza 2019), the poems of black women writers ("Heroínas negras negras em 15 cordéis " (Arraes 2020)), we provided an opportunity to study the language in its various varieties, syntaxes, subjects and contexts, with the aim of perceiving the man situated in the world, in his formation as a reader and producer of texts.

⁻

¹ O presente trabalho resulta da comunicação científica apresentada no XI EMEP – Encontro Mundial sobre o Ensino de Português, ocorrido na Universidade de Harvard, Cambridge, Boston, Massachussets, Estados Unidos da América, em agosto de 2022 sob a organização da AOTP – American Organization of Teachers of Portuguese. Agradecimentos especiais ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC, Ilhéus, Bahia, Brasil) e ao Instituto Federal da Bahia – *Campus* Ilhéus (Bahia, Brasil) pelo financiamento para minha participação no referido evento.

² Doutor em Filologia e Língua Portuguesa e Professor Visitante no PPG Filologia e Língua Portuguesa da USP (2022.2). Temas de pesquisa: teorias da linguagem e do discurso, análise dialógica (ADD) e a análise de discursos comparativa (ADC), divulgação científica, metodologia de ensino de língua portuguesa, leitura e produção de textos, formação de professores. ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-1429-5300

American Organization of Teachers of Portuguese

Keywords: Teaching Portuguese. Black Brazilian women's literature. Art.

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo. Mikhail Bakhtin

1. Introdução

No ano de 2020, o mundo se deparou com uma situação há tempos não vivenciada: um vírus, surgido em território chinês em fins de 2019, até então desconhecido pela humanidade e pela ciência, toma conta do mundo e muda por completo a vida do planeta e de seus habitantes. Foi declarada uma pandemia e as palavras de ordem eram "evite aglomeração!", "fique em casa!", na insistência de pedir que as pessoas investissem no distanciamento físico (mas não social), na intenção de evitar o crescimento avassalador do contágio. Estamos no ano de 2022, e o mundo amarga um saldo muito grande de mortos vítimas do SArs-Cov2 (conhecido como coronavírus).

Em todos os cenários (político, econômico, religioso, cultural, social, etc. e, dentre eles, o educacional, principalmente), sofremos mudanças drásticas, e a exigência de novas formas de ser e viver tornaram-se um imperativo. As escolas foram desafiadas a pensar novas formas de retomar o processo educativo de suas crianças, jovens e adultos. Nesse cenário, portanto, graças às Tecnologias da Informação e da Comunicação (doravante TDIC), muitas ações da nova "ordem mundial" foram possíveis e facilitadas por meio do uso dos seus recursos.

Assim, o "novo coronavírus" tornou não só as escolas, mas principalmente elas, um dos espaços que despertava maior temor, levando em consideração o risco de transmissão do vírus, tendo em vista a socialização, a interação e o ajuntamento de crianças, jovens e adultos compartilhando os mesmos espaços (salas de aula e espaços comuns de socialização).

Essas mudanças, sem dúvida, tiveram bastante impacto no processo de ensinoaprendizagem dos indivíduos. Deparamo-nos, assim, com uma realidade que teve de contar com o fato de cada aluno, de sua casa, ter de assistir às aulas remotamente (*on line*), estas mediaditazadas pelas TDIC. O ensino remoto foi, pois, a aposta da vez para tentar minimizar o grande impacto que a nova ordem mundial do contexto pandêmico impunha à sociedade.

Assim, com base nessa breve contextualização, o presente artigo visa a apresentar uma experiência exitosa no ensino do português no âmbito do ensino médio da educação básica do Instituto Federal da Bahia (IFBA), Brasil, com um trabalho desenvolvido sobre a temática da "Arte Negra Feminina Brasileira". Dentre as várias ferramentas disponibilizadas pelas TDIC, uma ferramenta facilitadora do processo interacional, sociocomunicativo e de aprendizagem foi aplicativo de mensagem WhatsApp para interação, encaminhamentos e compartilhamento de resultados dos trabalhos desenvolvidos. Dessa forma, ao lançarmos mão da arte literária (arte aqui, no sentido mais amplo, tomada no contexto pandêmico como a "salvação" de muitos sujeitos nos períodos de necessário isolamento/lockdown), por meio das linguagens poética e cinematográfica, estudamos português, enquanto língua materna. Com o tema "arte negra feminina brasileira", tivermos a oportunidade de trabalhar com variados gêneros discursivos (a saber: o gênero romance com "Quarto de despejo: diário de uma favelada" (Jesus 1960), o gênero conto com "Olhos d'água" (Evaristo 2016), o gênero filme-documentário "Carolina" (Souza 2019), os gêneros poema e cordel com "Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis" (Arraes 2020)), oportunizando o estudo da língua nas suas diversas variedades, sintaxes, sujeitos, contextos e ideologias, com o fito de perceber o homem situado no mundo, em sua formação como leitor crítico e produtor proficiente de textos.

São muitas as justificativas que atestam a validade e importância do trabalho desenvolvido. Para além das variadas justificativas e motivações, limitar-me-ei a circunscrever três razões centrais: i) a tradição do ensino do componente curricular "Língua Portuguesa" no ensino médio tem sido

American Organization of Teachers of Portuguese

pautada primordialmente numa perspectiva mecânica e historicista de periodização literária (focando mais o período dos movimentos literários em detrimento do conhecimento da produção literária); ii) a presença de autores negros no estudo da literatura está circunscrita ao papel de personagens (e raramente protagonistas), contando com a figura do homem branco como a autoria predominante das obras; e iii) a voz feminina na literatura brasileira foi, por muito tempo silenciada, só sendo considerada quando contada pela boca do homem, numa espécie de seu portavoz.

Na perseguição de efetivar o objetivo central deste artigo, estabeleci a seguinte estrutura para este trabalho: na seção intitulada "Concepção de língua(gem) e TDIC no processo de ensino-aprendizagem", minha finalidade é discutir o entendimento e o lugar teórico-metodológico que assumo em torno de língua/linguagem, bem como o papel que as TDIC têm desempenhado no processo de ensino-aprendizagem, nesse momento da "quarta revolução industrial", como defendem alguns estudiosos, a exemplo de Klaus Scwab (2019); a seção seguinte, com o título "A linguagem artística e o ensino de português no ensino médio: gêneros discursivos e multiletramentos", visa a refletir sobre a importância da arte, destacando as diferentes manifestações que a linguagem artística apresenta na formação de estudantes do ensino médio, principalmente quando relacionada à questão dos multiletramentos; na seção "A voz negra feminina no ensino de português na cronotopia pandêmica: um relato de experiência", minha intenção é relatar como foi desenvolvido o trabalho com a leitura e discussão das obras supracitadas pelos jovens do ensino médio, bem como o impacto causado em sua formação, sempre pensando a formação antirracista e a valorização e respeito pelas vozes femininas negras. O artigo finaliza com as considerações finais do trabalho e as referências utilizadas no seu desenvolvimento.

2. Concepção de Língua(gem) e TDIC no Processo de Ensino-Aprendizagem

Iniciamos essa discussão teórica perseguindo três objetivos centrais: i) apresentar a concepção de aprendizagem que alicerça a minha prática docente; ii) discutir a perspectiva de língua e linguagem que sustenta e direciona o meu trabalho com o ensino de língua portuguesa (como língua materna) na educação básica; e iii) refletir sobre a importância que, no século XXI, principalmente nesse contexto pandêmico, as TDIC desempenharam na continuidade do trabalho educacional frente à impossibilidade de se estar presente fisicamente nas escolas, nas salas de aula, no contato físico, por conta das medidas de distanciamento impostas pela covid-19.

Sabemos que toda prática docente está respaldada numa determinada concepção que orienta e alimenta o planejar e o fazer docentes. Nenhuma ação é realizada sem "uma razão de ser", ou seja, uma determinada compreensão de como se dá o processo de ensino-aprendizagem é subsidiada por uma determinada concepção. As diferentes concepções de aprendizagem referemse à forma e ao significado que o fenômeno da aprendizagem se apresenta para os/as alunos/as. Nesse cenário, o que está em jogo é a produção do conhecimento. Pergunta-se: Como se dá a produção do conhecimento? Como os/as alunos/as o constroem? Advindo das investigações que se deram no campo da Psicologia, o conceito de conhecimento e de aprendizagem desempenham importante elemento na formação do eu, do sujeito.

Seria possível enveredar a discussão passando por todas as grandes contribuições que os estudiosos da Psicologia trouxeram para se pensar o processo do aprender e do ensinar, a exemplo do suíço Jean Piaget, do francês Henri Wallon, entre outros; mas, em virtude da extensão do paper, opto por apresentar, de forma breve, a concepção que orienta minha práxis e que está respaldada nos estudos do russo Lev Semionovitch Vygotsky, na chamada concepção histórico-cultural da aprendizagem.

Para essa vertente, o processo de aprendizagem resulta da interação do sujeito com o meio, estruturado e envolvido num processo de internalização de significados e sentidos. Assim, todo o processo de construção de significação e sentidos são mediados por signos e instrumentos disponíveis no mundo e à disposição dos indivíduos em suas relações sociais.

American Organization of Teachers of Portuguese

Assim afirma o psicólogo russo Lev S. Vygotsky:

Os sistemas de signos (a linguagem, a escrita, o sistema numérico), assim como o sistema de instrumentos, são criados pela sociedade ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural (Vygotsky 2003, 9-10).

É por meio desses signos e de suas mais variadas semioses que o sujeito se desenvolve e constrói o conhecimento, as experiências de vida. Assim, nessa perspectiva, o conhecimento e o aprendizado são construídos sócio-histórico e político-culturalmente.

Ao se pensar nessa relação do eu com o mundo, com a vida, com a linguagens, com os mais variados signos, o princípio alteritário se coloca como elemento central dessa discussão. Afinal, estamos falando da vida no mundo onde existem e vivem pessoas, sujeitos sóciohistoricamente situados. É com o *outro* que estamos cotidianamente nos relacionando e forjando nosso jeito de ser e estar no mundo. Nesse sentido, as palavras do filósofo russo Mikhail Bakhtin nos ajudam a sistematizar a reflexão. Trazemos, pois, duas considerações do referido filósofo:

Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro [...] (Bakhtin 2017, 38).

Ser significa ser para o outro e, através dele, para si. O homem não tem um território interior soberano, está todo e sempre na fronteira, olhando para dentro de si ele *olha o outro nos olhos* ou *com os olhos do outro* (Bakhtin 2006, 341, grifo do autor).

Com essas duas passagens, posso confirmar que a perspectiva que temos de língua e linguagem não se situa sob o prisma que leva em conta apenas o sistema (como apregoa o estruturalismo), mas, sim, na perspectiva da interação, da relação entre sujeitos (entre o eu e o outro), ou seja, na premissa dialógica e alteritária, no sentido bakhtiniano dos termos, de se encarar a linguagem e o sujeito da linguagem.

Dito isso, finalizamos essa parte teórica inicial refletindo sobre a importância e a necessidade que, em pleno século XXI, a tecnologia se faz presente na vida de todos os indivíduos. Que a comunicação é necessidade vital do ser humano não há dúvidas. Assim, considerando a criação do papel, dos livros, da máquina de escrever, dos computadores até os *smartphones* e/ou *tablets* que chegam às nossas mãos e nas mãos de nossos/as alunos/as, percebemos o quão "dependentes" estamos dessas ferramentas e de seus múltiplos recursos.

De forma complementar, convocamos o posicionamento de Arruda:

a escola, por ser um espaço de formação das novas gerações para a integração social, cultural e econômica, não pode prescindir de saberes e práticas vinculadas ao uso e apropriação de tecnologias digitais. Caso contrário, a tecnologia torna-se um paliativo para atender situações emergenciais (Arruda 2020, 260).

Durante o ensino remoto emergencial, foram as TDIC que facilitaram a comunicação e oportunizaram que as aulas "remotas" e o processo de ensino-aprendizagem não continuassem parados, revelando, assim, a grande importância (e também a imprescindibilidade). Para ampliar esse debate, trazemos o posicionamento do documento que, de caráter normativo, define o conjunto de aprendizagens necessárias aos estudantes no percurso da educação básica no Brasil, a Base nacional Curricular Comum (BNCC):

Compreender, utilizar e criar tecnologia de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo escolares) para se

American Organization of Teachers of Portuguese

comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoa e coletiva (Brasil 2018).

Nesse cenário, não posso deixar de mencionar o quão desafiador é para muitos professores ingressarem nesse universo das tecnologias digitais. Enquanto nossos/as alunos/as, considerados os "nativos digitais", nasceram e estão crescendo nesse "universo tecnológico", a mesma coisa não podemos dizer do/a professor/a. Nascidos, na maioria dos casos, no século anterior, muitos professores não detêm as habilidades necessárias (ou o letramento necessário) para o manuseio, nem desenvoltura para o exercício de uma prática pedagógica que exige deles traquejo nos usos dos recursos tecnológico-digitais. No entanto, convém destacar que a própria BNCC, partindo da perspectiva dialógica e de construção conjunta do conhecimento por meio de professores e alunos, afirma:

[...] o professor não precisa ser o detentor do conhecimento técnico sobre o uso das ferramentas disponíveis, mas sim o mediador que vai auxiliar os estudantes na reflexão sobre os melhores usos possíveis das TDIC (Brasil 2018).

Feitas tais considerações, adentro, a seguir, na discussão de como a arte literária, enquanto objeto de ensino nas aulas de português do ensino médio, pode ser (e foi) considerado um caminho profícuo e rico de possiblidades de desenvolvimento de capacidades e sentimentos, quanto tomamos a linguagem como matéria-prima do processo interacional e dialógico.

3. A Linguagem Artística e o Ensino de Português no Ensino Médio: os Gêneros Discursivos e os Multiletramentos

Inicio a discussão argumentando como a arte faz parte da vida humana e como ela é imprescindível no conhecimento do mundo, do outro e do eu. Assim, ainda no século passado, o filósofo russo, em seu artigo "Arte e Responsabilidade", já prenunciava:

Os três campos da cultura humana – a ciência, a arte e a vida – só adquirem unidade no indivíduo que os incorpora à sua própria unidade. [...] O que garante o nexo interno entre os elementos do indivíduo? Só a unidade da responsabilidade. Pelo que vivenciei e compreendi na arte, devo responder com minha vida para que todo o vivenciado e compreendido nela não permaneçam inativos. [...] Arte e vida não são a mesma coisa, mas devem tornar-se algo singular em mim, na unidade da minha responsabilidade. (Bakhtin 2010, XXXIII-XXXIV).

Diante dessa reflexão que coloca em xeque a indissociabilidade entre ética e estética, arte e vida, sujeito e mundo, de forma complementar à perspectiva de aprendizagem histórico-cultural de aprendizagem discutida anteriormente, afirmo que uma educação em que se valorize o outro só cumprirá essa sua missão se estiver pautada no diálogo. Em seu ensaio "Educação dialógica alteritária: uma reflexão", Sobral e Giacomelli afirmam:

Coconstrução, diálogo, interação, responsabilidade ética constituem a base da existência humana, pois só nos tornamos sujeitos, "eus", no contato com outros sujeitos, outros "eus", que são ímpares, ainda que compartilhem elementos comuns – ou não poderia haver interação – e, uma vez que todo contato humano envolve necessariamente o imperativo, sempre concreto, da responsabilidade ética, seja esta assumida ou não (Sobral e Giacomelli 2020, 11).

American Organization of Teachers of Portuguese

É nessa perspectiva dialógica e alteritária das realções sociais dos sujeitos no mundo, que não pensamos um processo educativo que não esteja alicerçado no diálogo e na coconstrução. Nessa perspectiva, o professor não é o detentor do conhecimento e nem o aluno uma "tábula rasa". Estamos diante, nas palavras de Paulo Freire (1984), de sujeitos cognoscentes; e se desejamos oferecer uma educação libertária e libertadora, e não uma educação bancária (Freire 1997), o primeiro passo é entender esse indivíduo-estudante como um sujeito sócio-historicamente situado, com vontades, verdades, desejos, necessidades, um sujeito que tem o que falar, o que aprender e ensinar, ao situar-se no mundo na constante relação com o(s) outro(s).

É nesse contexto, pois, que as aulas de língua portuguesa permitem que os alunos dominem as diferentes manifestações semióticas da linguagem, para que, em seus processos de leitura, compreensão, discussão, análise, interpretação e produção de textos, sejam sujeitos autores de suas histórias e não meros reprodutores de discursos alheios. Nessa esteira de argumentação, ao considerar o fenômeno de colocar-se no mundo, de forma responsiva e responsável por meio da linguagem como nos ensina Bakhtin, temos a materialização desse fazer centrada no importante conceito de gêneros discursivos, haja vista que, para Bakhtin, todas as formas de comunicação se dão pelo gênero:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado grupo (Bakhtin 2003, 262).

Sobre essa ideia de variedade e inesgotabilidade de gêneros nas diferentes esferas de comunicação humana em que estamos inseridos em franca vivência e produção cotidiana, os desafios da hipermodernidade nos coloca de frente a diferentes formas de se comportar, de interagir, de ler e de produzir textos e enunciados. Não estamos falando somente de interações tecnológicas, mas estamos diante "do mundo e das diversas culturas e acontecimentos em apenas um clique ou um toque e em tempo real. Tudo isso tem revolucionado não só o acesso a informação, como também alterado nossa forma de pensar, ver o mundo, ler, escrever e nos relacionar" (Melo e Rojo 2016, 250) .

Estamos confrontados, portanto, com um novo fenômeno que exige de nós, sujeitos de linguagem, novas formas de leitura e ação no mundo. Estamos falando aqui do conceito de multiletramentos, assim pensado no âmbito do Grupo de Nova Londres na década de 1990:

A pedagogia dos multiletramentos deve partir das práticas situadas dos alunos, que fazem parte dos seus interesses, repertórios e modos de vida, para, por meio de instrução aberta, criar consciência e possibilidades analíticas — uma metalinguagem — capazes de ampliar repertório e relacionar essas a outras práticas de outros contextos culturais. Isso não se faz sem um enquadre crítico necessário para se provocar práticas transformadoras. (Rojo 2010, 78).

É conveniente argumentar, na esteira dessa discussão, que práticas transformadoras, que novas formas de ler e representar o mundo perpassam também pela arte, pela linguagem artística. No início da seção, já falamos da relação da arte com a vida. É indiscutível o conhecimento que a arte proporciona ao indivíduo, seja no desenvolvimento de habilidades, seja na ampliação do conhecimento e percepção em diversas áreas. Afinal de contas, ela (a arte) é integrante do conhecimento humano e tem o poder de formar e transformar por meio de suas potencialidades, combinações, linguagens, emoções, sentidos e sensibilidades.

Seria possível elencar inúmeros benefícios no ensino de arte. Mas limitar-me-ei a argumentar o seguinte: o ensino de arte auxilia na expressão de sentimentos pela linguagens verbais

American Organization of Teachers of Portuguese

ou não verbais (pintura, desenho, música, teatro, escultura - e o que mais nos interessa aqui: literatura).

Dentre todas as manifestações artísticas, interessa-nos pensar no ensino de língua portuguesa no ensino médio que, em seu currículo, a arte literária é um dos componentes, aliada ao estudo e análise da língua e da leitura e produção de textos.

No ensino da arte literária no ensino médio (que vale os parênteses aqui para se estabelecer uma crítica a um ensino tradicional pautado quase que exclusivamente no ensino de literatura a partir de sua periodização literária, como afirmado anteriormente), o contato com as obras literárias permite que os/as alunos/as entendam a si próprios/as e à sociedade em que estão inseridos. Além da abordagem artística, estão em jogo as perspectivas filosófica, sociológica, antropológica e linguística (só para citar essas) do entendimento do homem enquanto ser falante, que produz texto e que é o objeto das Ciências Humanas (Bakhtin 2016).

Que a arte literária apresenta importância fundamental para a vida em sociedade já sabemos. Que a escola tem o papel de oportunizar aos estudantes o contato com os mais variados tipos de arte também entendemos ser sua função. No entanto, a questão que colocamos aqui e que justifica a elaboração desse trabalho (e justificou a prática pedagógica aqui apresentada) pode ser resumida em 2 questões básicas:

- 1. Por que, no escopo do trabalho com a literatura no ensino médio nas aulas de português, escolheu-se a chamada "literatura negra"?
- 2. Por que, no âmbito da literatura negra, escolheu-se trabalhar com a literatura feminina? As possíveis respostas a essas questões, bem como as reflexões oportunas e necessárias a esse debate são objeto da seção seguinte.

4. A Voz Negra Feminina no Ensino de Português na Cronotopia Pandêmica: um Relato de Experiência

O imaginário brasileiro, pelo racismo, não concebe reconhecer que as mulheres negras são intelectuais. Conceição Evaristo

4.1 As linguagens poética e cinematográfica em cena

A fim de contextualizar esse trabalho, lembro que em 25 de julho comemora-se o Dia Nacional de Tereza de Benguela³ e o Dia da Mulher Negra Latino-Americana e Caribenha. No Brasil, em 2014 foi sancionada a Lei nº 12.987/2014, em homenagem à Mulher Negra. Assim, o trabalho aqui relatado ocorre no mês de julho dada a sua óbvia importância aqui exposta.

³ "Tereza de Benguela foi uma líder quilombola, viveu durante o século 18. Com a morte do companheiro, Tereza se tornou a rainha do quilombo, e, sob sua liderança, a comunidade negra e indígena resistiu à escravidão por duas décadas, sobrevivendo até 1770, quando o quilombo foi destruído pelas forças de Luiz Pinto de Souza Coutinho e a população (79 negros e 30 índios), morta ou aprisionada" (Disponível em: https://bityli.com/3yqRK Acesso em 25 jun. 2022.

American Organization of Teachers of Portuguese



Figura 1: Imagem sobre o 25 de julho – Dia da Mulher Negra Latino-Americana e Caribenha. Fonte: https://bityli.com/rWZdQ

O trabalho começou com a percepção de que os livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio, ao se dedicar ao trabalho da literatura, principalmente na perspectiva da periodização literária, trazem uma discussão de literatura sempre numa visão pautada no homem branco. Os grandes autores, apresentados nos livros, desde o século XVI (pensando aqui na literatura brasileira a partir do Quinhentismo) até o século XX, são homens e brancos. E as perguntas que eu colocava para os/as meus/minhas alunos/as eram: onde estavam as mulheres nesse período? Elas não existiam? A falta da representatividade feminina me incomodava e eu colocava esse incômodo para debate e reflexão em sala de aula. A reflexão caminhava para a percepção de que a figura feminina só aparece/aparecia na literatura como personagens em histórias escritas por homens — e homens brancos, convém repetir. A voz feminina sempre sofreu, de forma propositadamente orquestrada, de um silenciamento. Foi com base nessas motivações e reflexões que nasceu o desejo de oportunizar aos alunos o conhecimento de mulheres negras produtoras de arte literária no Brasil.

Assim, com o objetivo de provocar o entendimento da importância de se trazer a voz feminina negra para o centro do debate, haja vista o racismo institucional em nosso país, a ponto de até promover o embranquecimento de Machado de Assis⁴, a partir de pesquisas e experiências pessoais de leitura, cheguei às seguintes autoras e obras apresentadas a seguir.

4.1.1 Das obras

1. Livro "Quarto de despejo: diário de uma favelada", de Carolina Maria de Jesus

8

⁴ Sobre detalhes dessa polêmica, acessar: https://bityli.com/NIqfW

American Organization of Teachers of Portuguese



Figura 2: Capa da obra "Quarto de despejo: diário de uma favelada" (Jesus 1960) Fonte: Arquivo do autor

2. Livro "Olhos d'água", de Conceição Evaristo



Figura 3: Capa da obra "Olhos d'água" (Evaristo 2020) Fonte: Arquivo do autor

3. Livro "Heroínas Negras Brasileiras em 15 cordéis" de Jarid Arraes

American Organization of Teachers of Portuguese



Figura 4: Capa da obra "Heroínas Negras Brasileiras em 15 cordéis" (Arraes 2020) Fonte: Arquivo do autor

Começo o trabalho com essas 3 potentes obras, escritas por mulheres negras. Dentre as ações metodológicas para a realização dessa primeira parte do projeto, que diz respeito à leitura das obras literárias, a proposição seguia o seguinte percurso metodológico:

- i) Contextualização da autoria. Antes de tudo, eram apresentadas as autoras. Informações básicas de suas biografias eram compartilhadas para que os estudantes pudessem saber quem foram/são Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo e Jarid Arraes. Conhecer um pouco da história de vida das autoras oportunizou aos estudantes saber de que lugar social elas falavam e qual o contexto de produção de seus textos. Esse primeiro movimento metodológico se configurou como a primeira motivação para o despertar da "curiosidade" para a leitura dos livros.
- ii) Contextualização sócio-histórica e de produção da obra. Nesse segundo movimento metodológico do trabalho, os estudantes ficavam sabendo quando a obra foi produzida, absorvendo dados sobre aspectos sociais, políticos, econônimos e culturais da época, os valores e visões de mundo vigentes e que figuraram no ambiente de produção da escrita dessas mulheres negras, além das reflexões sobre as motivações, dificuldades, limitações de suas escritas e, principalmente, o impacto que tiveram quando de suas publicações.
- iii) Leitura coletiva compartilhada. Como as aulas aconteciam via Microsoft Teams⁵, a obra era projetada na tela do computador (e lida na tela dos smartphones, tablets ou computadores por parte dos alunos) e assim iniciávamos a leitura. Eu, na condição de professor, disparava a leitura e cada aluno, de sua casa, lia partes dos capítulos que se seguiam (ou parágrafos)⁶. Estávamos todos, professor e alunos, imersos no instante mágico da leitura literária. A curiosidade do que "viria" após cada leitura, após cada passagem e qual era a história de luta e resistência de grandes mulheres negras brasileiras (no caso da

⁵ O Instituto Federal da Bahia institucionalizou o uso dessa ferramenta para as aulas que aconteciam on line.

⁶ No caso da obra "Quarto de despejo", cada estudante lia um relato diário feito por Carolina Maria de Jesus. Em "Olhos d'água", cada estudante lia um conto de Conceição Evaristo. No caso de "Heroínas Negras Brasileiras", cada estudante lia/cantava/declamava um cordel sobre uma heroína, à escolha.

American Organization of Teachers of Portuguese

obra de Jarid Arraes) eram o ingrediente que motivava o processo catártico⁷. Após um período de leitura, em momento de bastante vontade de continuar, era suspensa a leitura e ficava a indicação de os estudantes continuarem depois, nos momentos de lazer, distração. Por força do multiletramento, a facilidade dos estudantes em leitura na tela tornava o trabalho ainda mais interessante. Assim, o contato inicial com a obra acontecia em momento síncrono nas aula de português, mas seguia seu ritmo de leitura por parte dos estudantes de forma assíncrona, tendo, por meio do aplicativo de mensagem *WhatsApp* as trocas de ideias, impressões, compartilhamento de percepções pelas catarses provocadas pela leitura das obras. Em toda essa primeira parte de leitura não havia cobrança de atividade avaliativa, como é muito comum a realização de análise a partir de um roteiro préestabelecido. A palavra de ordem que orientava o processo era: a arte está aí para nos oportunizar instantes de alegrias, distração, entretenimento, provocação, questionamentos, reflexão.

4.1.2 Do documentário

Um segundo momento metodológico com o trabalho sobre a literatura negra feminina brasileira foi dedicado a assistirmos, de forma síncrona, ao documentário "Carolina". Lançado em 2019, com duração de 55 min., sob a direção de Vanessa de A. Souza, "o documentário conta a trajetória da escritora Carolina Maria de Jesus, que virou sucesso nos anos 60 e, desde então, inspira escritores e artistas como Ruth de Souza, Zezé Motta e Conceição Evaristo" (Souza 2019)⁸.

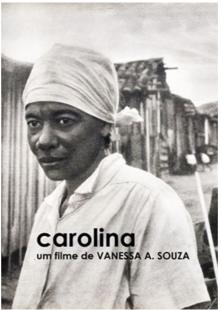


Figura 5: Imagem de capa do documentário "Carolina" (Souza 2019) Fonte: https://filmow.com/carolina-t286276/

Dessa atividade, dois aspectos centrais merecem reflexão:

1. Assistir conjuntamente ao documentário já tendo conhecido um pouco das escritoras negras das obras que estavam sendo lidas, oportunizou instantes de

Onvém destacar a variedade de histórias contadas em forma de cordel por Arraes: Antonieta de Barros, Aqualtune, Carolina Maria de Jesus, Dandara dos Palmares, Esperança Garcia, Eva Maria do Bonsucesso, Laudelina de Campos, Luísa Mahin, Maria Felipa, maria Firmina dos Reis, Mariana Crioula, Na Agontimé, Tereza de Benguela, Tia Ciata, Zacimba Gaba.

⁸ https://globoplay.globo.com/carolina/t/ztQcdRvQp9/

American Organization of Teachers of Portuguese

- muitas trocas. Enquanto o documentário passava, as trocas no *chat* eram constantes, munindo-nos de vários aspectos para serem debatidos *a posteriori*.
- 2. A percepção dos alunos, numa perspectiva comparativista, de como os dois gêneros discursivos (romance e documentário), com suas duas linguagens, literária e cinematográfica, captavam o real e, nos moldes do gênero, promoviam o reflexo e a refração das condições do mundo foi bastante profícuo e interessante. A experiência oportunizou aos alunos verem o processo de construção de um roteiro, o que se privilegiava da vida da autora e o que ficava de fora do documentário (haja vista eles, nessa altura, já saberem muito da vida de Carolina Maria de Jesus).

4.2 Contextos, gêneros e autorias: narrativas a serem ouvidas

Todo esse trabalho com obras de escritoras negras femininas, no escopo do ensino de português, em sala de ensino médio, oportunizou, sobremaneira, o trabalho com diferentes gêneros discursivos. Estes compreendidos, a partir da teoria dialógica da linguagem, como "tipos relativamente estáveis de enunciados" (Bakhtin, 2016), permitiu que o trabalho com os estudantes se voltasse para a observação de aspectos do conteúdo, do estilo de linguagem, da forma composicional e da esfera de produção, recepção e circulação de cada gênero. Observar como os gêneros (obra literária, documentário, cordel), cada com um com suas especificidades, autorias, contextos de produção, intencionalidades, endereçamentos e, principalmente, "a atmosfera axiológica e sua orientação avaliativa no meio ideológico" (Medviédev 2012, 185), oportunizou aos/às alunos/as uma vivência com a língua materna para além do reconhecimento de uma estrutura frasal, de identificação de orações ou classificação de morfemas. Estamos falando de palavra viva, de palavra com concretude ou, para ser teoricamente fiel à teoria dialógica da linguagem (à qual me filio), de enunciado concreto (Volóchinov 2017), com suas autorias, vozes e tons emotivo-volitivos.

Observamos, assim, que esse trabalho, ao ouvir as narrativas de mulheres negras, oportunizou depreender "a valoração advinda de um posicionamento ideológico e axiológico do autor-criador ou do contemplador e, evidentemente, determinante para o binômio produção/efeito de sentido do texto/enunciado" (Melo e Rojo 2016, 257).

Assim, algumas reflexões advindas desse trabalho podem ser assim sintetizadas, nesse caso, tomando emprestado as elaborações de Werneck (2020), Jesus (2020) e Gomes (2016):

- 1. "A mulher negra tem muitas formas de estar no mundo (todos têm). Mas um contexto desfavorável, um cenário de discriminações, as estatísticas que demonstram pobreza, baixa escolaridade, subempregos, violações de direitos humanos, traduzem histórias de dor. Quem não vê?" (Werneck 2020, 5).
- 2. "No Brasil, mulheres, principalmente as negras, nem sempre puderam falar escrever e quanto mais publicar sobre si mesmas. Tampouco tiveram suas vozes plenamente respeitadas por aqueles que delas falaram, escreveram e publicaram, em geral homens brancos" (Jesus 2020, 9).
- 3. "De forma geral, neste país estruturalmente racista e machista, o protagonismo negro para se expressar, sem intermediários, foi invisibilizado, senão questionado e punido. Até mesmo o nosso maior escritor, Machado de Assis, teve sua identidade como homem negro silenciada ou negada censuras da máquina colonial que se alimentou da escravidão e ainda rumina nas mentes e corações deste povo" (Jesus 2020, 9).
- 4. "Este não é um problema só de negros, é de todos os brasileiros, que, ao menosprezarem a participação de uma parcela da população na construção desta sociedade, de quem somos como brasileiros, também fraturam a sua própria tradição, preservam a própria alienação" (Jesus 2020, 9-10).
- 5. "A abrangência de tal problemática ultrapassa, decerto, o mundo negro, assim como transcende o dia de hoje. Os contos, sempre fincados no fugidio presente, abarcam o

American Organization of Teachers of Portuguese

passado e interrogam o futuro. Sintomaticamente, são muitos e diversos os velhos e as crianças que os habitam. O passado é inevitavelmente implacável, o futuro, em geral duvidoso, certas vezes inexoravelmente negado. [...] A força simbólica de tal regressão física e emocional é de uma síntese irreparável" (Gomes 2016, 7).

4.3 O WhatsApp como transporte de subjetividades, reflexões, impressões e questionamentos

Em período de isolamento e de não aglomeração, em período de recolhimento em casa e não possibilidade de ir à escola frente à pandemia do coronavírus, indiscutivelmente o aplicativo de mensagem *WhatsApp* constituiu uma ferramenta de extremo valor pedagógico na prática docente, sem desconsiderar sua função pragmática na perspectiva comunicacional e interacional entre os sujeitos. Assim, compreendendo que as novas TDIC fazem parte da vida moderna, que são instrumentos da hipermodernidade e que estão presentes diuturnamente na vida de nossos estudantes, lançar mão dessa potencialidade foi uma das estratégias encontradas para facilitar o processo de desenvolvimento do trabalho ora apresentado.

Concordamos com Costa (2007), quando este autor defende que, diante dos desafios, o professor deve aproveitar as potencialidades que um aparelho de *smartphone* pode oferecer enquanto recurso pedagógico. E assim foi feito. Numa perspectiva de educação alteritária e dialógica, na ausência dos encontros presenciais na escola, era por meio do *WhatsApp* que materiais foram compartilhados, notícias enviadas, atividades distribuídas, atividades realizadas.

Criamos uma rotina de conversa em que os alunos, à medida que fossem lendo as obras literárias, que compartilhassem suas impressões, dúvidas, problematizações e questionamentos nas conversas de *WhatsApp*. E tal foi tamanha surpresa que, aquele que na maioria das vezes se mostrou "inimigo" do professor, ao "roubar" a atenção do aluno durante as aulas, no contexto do ensino remoto emergencial, ele se tornou um forte e potente aliado. E naquele espaço, de forma instantânea, estavam todos em processo de interação, mediatizados pelas TDIC, transportando subjetividades, dúvidas, verdades, incômodos, problematizações, respostas.

5. Considerações finais

O presente manuscrito buscou refletir sobre o processo de aprendizagem no período de pandemia. A partir de um aparato teórico que sustenta uma determinada prática didático-pedagógica, este trabalho constituiu-se primordialmente num relato de experiência de como foi feito um trabalho sobre arte literária negra feminina nas aulas de língua portuguesa do ensino médio do Instituto Federal da Bahia.

Consideramos um trabalho exitoso na medida em que foi colocado para o centro do debate o lugar que a voz feminina desempenha na arte literária. E mais: como a voz da mulher negra, tão potente, deve ser reivindicada constantemente para ser ouvida em todo tempo espaço. Só assim poderemos estar aberto para mudanças de paradigmas e o fim de silenciamentos.

Do lugar de professor que propunha as atividades, me vi no lugar de quem muito aprende com os jovens, a partir de suas leituras e percepções de obras artísticas (literária e cinematográfica), oportunizado pelo contato com os romances "Quarto de despejo: diário de uma favelada" (Jesus 1960), "Olhos d'água" (Evaristo 2016), o filme-documentário "Carolina" (Souza 2019), os poemas de escritoras negras em "Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis" (Arraes 2020).

Cinco tópicos podem resumir a essência dessa atividade:

- 1. A importância da arte na vida (seja literária, cinematográfica, musical etc.);
- 2. A importância e necessidade das TDIC na educação em época de hipermodernidade;
- 3. O papel transformador de uma educação dialógica e alteritária;

American Organization of Teachers of Portuguese

- 4. O ser-viver-agir de sujeitos sócio-históricos e responsivos comprometidos com seu deverfazer-ser no mundo, pensando teoricamente, contemplando artisticamente e agindo eticamente (Bakhtin, 2010);
- 5. O conhecimento da arte negra feminina, vozes e autoria literária ajudam a salvar a sociedade do machismo e do racismo.

Dentre esses aspectos, uma fala de Paulo Freire representa muito bem o que esse trabalho com a arte negra literária despertou na minha prática docente:

o educador não é apenas o que educa, mas é o que, enquanto educa é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os "argumentos de autoridade". Já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita, estar sendo com as liberdades e não contra elas. (Freire 2014, 39).

E assim, como sujeito ensinante-aprendente aberto às novas aprendizagens, vamos nos colocando à disposição do outro, da vida e do mundo para aprender mais e respeitar mais, independente do lugar que estejamos ocupando.

Finalizo, assim, esse texto, com as palavras de Werneck, constante da obra "Olhos D'água" de Conceição Evaristo:

O lugar de mero ouvinte é desautorizado. Nesta literatura/cultura, a palavra que é dita reivindica o corpo presente. O que quer dizer ação.

Conceição, Iyalodê, canta sua cantiga. Conta. Propaga o axé. Aqui, convida-nos a cantar com ela. Fazer existir outro mundo. Eu agradeço (Werneck 2020, 8).

Referências

Arraes, J. (2020). Heroínas Negras Brasileiras: em 15 cordéis. São Paulo: Seguinte.

Antunes, R. (2020). Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado. São Paulo: Boitempo.

Arruda, E. P. (2020). Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileiras em tempos de COVID-19. *Em Rede*, 7 (1), 257-275.

Bakhtin, M. (2011). Arte e responsabilidade. In *Estética da criação verbal* (6a ed.). (Paulo Bezerra, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. pp. XXXIII-XXXIV.

Bakhtin, M. (2016). Os gêneros do discurso. (Paulo Bezerra, Org. Trad. Posfácio e notas). São Paulo: Editora 34.

Bakhtin, M. (2016). O texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas: um experimento de análise filosófica. In *Os gêneros do discurso*. (Paulo Bezerra, Org. Trad. Posfácio e notas). São Paulo: Editora 34.

Bakhtin, M. (2017). Fragmentos dos anos 1970-1971. In Bakhtin, M. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas (*(Paulo Bezerra, Org. Trad. Posfácio e notas). São Paulo: Editora 34, pp.21-56.

Bakhtin, M. (2006). Reformulação do livro sobre Dostoiévski. In: Bakhtin, M. *Estética da criação verbal* (4a ed.). (Paulo Bezerra, Trad.). São Paulo: Martins Fontes, pp.337-357.

Brasil (2018). Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Recuperado em 25 junho, 2022, de

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC EI EF 110518 versaofinal site pdf

Costa, I. (2007). *Novas Tecnologias. Desafios e Perspectivas na Educação.* Joinville: Clube dos Autores. Freire, P. (1984). *Ação cultural para a liberdade* (7a ed.) Rio de Janeiro: Paz e Terra.

American Organization of Teachers of Portuguese

- Freire, P. (1997). Pedagogia da Autonomia Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra (Coleção Leitura).
- Gomes, H. T. (2016). Prefácio. In Evaristo, Conceição. *Olhos d'água*. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional.
- Evaristo, C. (2016). Olhos d'água. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional.
- Jesus, C. M. de. (1960). Quarto de despejo diário de uma favelada. São Paulo: Francisco Alves.
- Jesus, J. G. de. (2020). Resgatar nossa memória. In Arraes, J. Heroínas Negras Brasileiras: em 15 cordéis. São Paulo: Seguinte.
- Pais, L. C. (2005). Educação Escolar e as Tecnologias da Informática. Belo Horizonte: Autêntica.
- Melo, R. de & Rojo, R. (2016). A arquitetônica bakhtiniana e os multiletramentos. In Nascimento, E. L. do & Rojo, R. H. R. (Orgs.). *Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade* (2a ed). Campinas: Pontes Editores, pp. 249-271.
- Medviédev, P. N. (2012). O método formal nos estudos literários: a introdução crítica a uma poética sociológica. (Sheila Grillo & Ekaterina Vólkova Américo, rad.). São Paulo: Contexto.
- Rojo, R. H. R. (2010). Alfabetismo(s), letramento(s), multiletramento(s): Desafios contemporâneos à Educação de Adultos. In: Costa, R. P. & Calhau, S. (Org.) ... E uma educação pro povo, tem? Rio de Janeiro: Caetés. pp. 75-90.
- Schwab, K. (2019). *A quarta revolução industrial.* (Daniel Moreira Miranda, Trad.). São Paulo: Edipro.
- Sobral, A. & Giacomelli, K. (2020). Educação dialógica alteritária: uma reflexão. Revista Línguas e Letras. Doi: 10.5935/1981-4755.202000001
- Souza, V. A. (Diretor). (2019). Carolina [Documentário]. Brasil.
- Vygotsky, L. (2000). A Construção do Pensamento e da Linguagem. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. (1988). Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone/Edusp.
- Volóchinov, V. (2018). Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. (2a ed). (Sheila Grillo & Ekaterina Vólkova Américo, Trad.). São Paulo: Editora 34.
- Werneck, J. (2016). Introdução. In Evaristo, Conceição. *Olhos d'água*. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional.