

## **TRANSFORMANDO DOR EM ARTE: A CONSTRUÇÃO DO LEITOR INTERCULTURAL**

**Bruna Gabriela Corrêa Vicente 1,**

**Débora Cristina Santos e Silva 2**

1 Aluna do Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (MIELT/UEG). Bolsista CAPES/2016. Colaboradora do projeto Ensino, Educação estética e processos de letramento na cibercultura Athena-PrP/UEG). Pesquisadora do Grupo ARGUS (CNPq).

2 Doutora em Teoria Literária (UNESP /2002) com Estágio Pós-doutoral em Literatura e Hipermedia pela Universidade Fernando Pessoa (UFP-Porto/2010/Bolsista CAPES). Pós-doutoranda em Arte e Cultura Visual (UFG/2016). Docente do Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (MIELT/UEG). Professora do Curso de Letras do CCSEH. Coordenadora do Projeto de Pesquisa Ensino, Educação estética e processos de letramento na cibercultura. Líder do Grupo ARGUS/CNPq. Bolsista BIP/UEG.

**RESUMO:** Este artigo tem como propósito ampliar as reflexões sobre as poéticas urbanas, precursora de novas práticas culturais, sociais e discursivas na contemporaneidade. Esse estudo se justifica pela abundância de gêneros textuais nas paisagens lingüísticas da cidade, pela carência de uma visão intercultural e pela necessidade de expandir o nível de multiletramento dos alunos para a compreensão textual destas criações. As artes urbanas foram escolhidas, como escopo do trabalho, por proporcionarem leitura decodificadora, rápida, quase sempre diminuta em palavras, porém rica em sentidos. A deficiência deste letramento acarreta na incapacidade do indivíduo em selecionar imagens as quais deseja que façam parte de seu repertório imagético e tampouco permite um olhar crítico pela velocidade com que o atinge devido à fugacidade dessas obras. Partindo desta perspectiva, possibilidades de utilização em sala de aula como recurso didático (artefatos com objetivo de ensino-aprendizagem) e tema transversal (segundo os PCN's, conteúdos que perpassam as disciplinas dos currículos escolares), nas várias áreas do conhecimento, por meio de diferentes gêneros, campos e produções variadas partindo de uma concepção intercultural. Considerar o aluno agente formador do processo artístico e cultural, bem como do processo de ensino e aprendizagem é fundamental para entender que as representações visuais e o diálogo com cada indivíduo, assim como considerar o professor agente mediador, é basilar para entender que as representações visuais e o diálogo com cada indivíduo é o que dá sentido à subjetividade do mundo contemporâneo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Interculturalidade, Multiletramento. Poéticas urbanas.

## **Introdução**

A consciência cultural do indivíduo ocorre a partir do conhecimento e reconhecimento da cultura local. No entanto, no que concerne a educação formal em países que foram colônias de países europeus, a cultura estudada nas escolas foi dominada por signos e significantes culturais destes países e mais recentemente pelos norte-americanos.

Somente na década de 1920, que movimentos multiculturais conseguiram criar políticas públicas para que os povos dominados culturalmente, socialmente e economicamente pudessem reconhecer sua própria cultura, seus valores e língua como valorativa e sendo essencialmente deles. Nesse contexto, o artigo se centra no debate da interculturalidade em sala de aula por meio das poéticas urbanas e sua coexistência e reconhecimento do outro.

A busca pela identidade cultural passa a ser um dos objetivos primordiais de grupos que primam pela independência cultural, como afirma Ana Mae Barbosa (2008 p.42), “[...] a identidade cultural não é uma forma fixa ou congelada, mas um processo dinâmico, enriquecido através do diálogo e trocas com outras culturas”. A identidade cultural mostra-se parte de um todo, no entanto, a cultura estudada nas escolas se revela multifacetada através de diferenças semânticas, por um lado se fala da busca pela identidade e por outro se faz uma leitura de um mundo globalizado e o discurso sobre a cultura se torna superficial e a atenção equilibrada às diversas culturas se torna insuficiente.

Emerge na educação brasileira um campo híbrido que precisa ser valorizado, pois é a partir deste campo que se constitui a interculturalidade. A intercultura se refere às variadas concepções que acareiam a questão da relação entre processos identitários socioculturais diversos, enfocando especificadamente a possibilidade de “respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule” (Fleuri, 2003 p. 16).

Diante dos problemas da globalização, por parte dos países hegemônicos, surgem diferentes iniciativas para a educação, por meio da interdisciplinaridade e temas transversais

para as relações interculturais. Logo, a interculturalidade se configura enquanto perspectiva epistemológica, tanto como um objeto de estudo interdisciplinar e transversal, no sentido de tematizar e teorizar a complexidade quanto pela ambivalência e/ou hibridismo dos processos constitutivos no campo identitário, em relação às etnias, gerações, gênero, ação social, religioso e etc.

A educação por meio da perspectiva intercultural assume-se como um processo de formação de signos que se baseia nas relações unidirecionais, unidimensionais e unifocais (Fleuri 2003). O sujeito educador, portanto, acaba por se inserir em um processo educativo do outro e de si mesmo ao interagir e fazer a interação de sujeitos de esferas sociais complexas, plurais e distintas, (re)construindo concepções como sociedade, cultura, educação e outros. Logo o currículo, a prática pedagógica e a programação didática, prima por prever e preparar recursos apropriados para a elaboração e circulação destes signos entre os sujeitos.

Em vista destes fatores, se deve levar em consideração, também, o modelo tradicional de formação de professores, que, de certa forma, não o capacita para lidar com diferentes culturas e as múltiplas linguagens no âmbito escolar, como nos afirma Vreede,

[..]a formação de professores não está disposta para uma educação pluralista. Isso deve-se em parte ao fato de que os formadores de professores em geral são produto de uma educação monocultural. (VREEDE apud GARCIA, 1999: 91)

Partindo dessa premissa consideramos de extrema importância as contribuições de Stoer (1994) ao discutir a construção do professor intercultural, reificando a todo instante que este professor entenda a diversidade como fonte de pluralidade no processo de ensino e aprendizagem.

O professor, diariamente se depara com uma sala de aula plural constituída por alunos que carregam diferentes culturas e necessidades de aprendizagem, desta forma uma das maiores dificuldades da escola, que hoje trabalha por meio de um sistema no que Freire (1988) nomeava de “educação bancária” aquela que “deposita os conhecimentos”, condiciona o aluno a se adaptar ao mundo, aceitando a opressão dos patrões, dos governantes, das elites simbólicas ou de quem os possa oprimir.

Dessa forma, os alunos apenas reproduzem os discursos sem questionar o papel que ocupa na sociedade. Desta feita o professor intercultural deve tomar para si a responsabilidade de conduzir dialeticamente a educação entre culturas, defendendo a descentralização da escola, esta que se assume como parte da comunidade local, porém estabelece um caráter multicultural muito particular das classes hegemônicas.

### **Referencial Teórico**

Presente nos discursos sociolinguísticos, especialmente nos âmbitos de políticas linguísticas e planejamento linguístico, a noção de paisagem linguística é utilizada para descrever e analisar o material linguístico que se encontram no espaço público e urbano, visando entender e compreender o comportamento linguístico, político e social em um determinado território. De acordo com Shohamy (2006), a definição de paisagem linguística pode ser compreendida como:

(...) um domínio dentro da linguagem no espaço público; refere-se à linguagem específica que objetos marcam na esfera pública. Exemplos de paisagem linguística são placas de trânsito, nomes de lugar, ruas, nomes de edifícios, locais e instituições, painéis publicitários (outdoors), cartões comerciais de visita, bem como rótulos, instruções e formulários públicos, nomes de lojas e placas públicas ( 2006, p. 112.).

Assim, podemos observar, existe uma relação dialética entre a cidade e seus moradores, já que ao mesmo tempo em que os sujeitos são impactados pela construção dos espaços urbanos, eles também participam ativamente da constituição desses espaços. Como Gorter explicita,

(...) a principal preocupação da paisagem linguística é capturar o papel que a mistura de linguagem desempenha em revelar as relações de poder existentes, bem como a formação de pontos de vista e opiniões dentro dos limites de assentamentos urbanos. (2006, p.2,)

Isso supõe que a poética urbana estaria relacionada a uma prática de produção artística na cidade e com a cidade, isto é, como afirma Fernando do Nascimento Gonçalves,

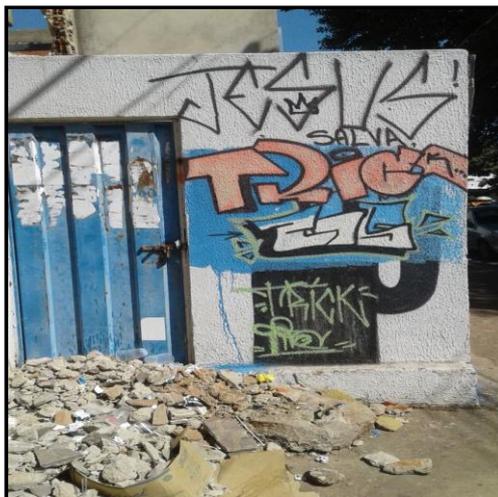
[...] pode ser pensada como prática social que tece com a cultura e a história uma densa trama simbólica que dá sentido às maneiras como produzimos e ocupamos os espaços públicos e, ao mesmo tempo, somos “produzidos” por eles (2007, p.61).

Pensar e reconhecer, em sala de aula, a diversidade de universos culturais implica não só na conscientização, mas, também, no sentido de mobilizar perspectivas que de certa forma são positivas não só para o aluno, promovendo a aprendizagem de todos, independente de raça, classe social, sexo ou padrões culturais, (CANEN, 2001).

Desse modo as poéticas urbanas, aplicadas às paredes da cidade por meio do grafite, representam os sentidos das cidades e longe de terem um papel fundamentalmente estético, seria “ramo da produção da cidade” (GONÇALVES, 2007, p.61), já que expõem e materializam as relações sociais do território, visto que evidenciam relações distintas e formas diferentes de apropriação da paisagem lingüística da cidade.

Partindo disto, nota-se que os grafites possuem mensagens com teor variado, tais como de protestos e sensibilização, numa interação entre comunidade e a cidade em contextos educacionais. Os discursos dos grafites, no contexto do movimento hip-hop, segundo Gitahy (1999), “refletem a opressão do povo, com a negação de seus direitos como saúde, lazer e educação”.

**Figura 1. Jesus Salva, 2016.**



**Fonte: acervo fotográfico da autora<sup>1</sup>**

Tais práticas poderiam então “desestabilizar significados concretizados nesses espaços” (PALLAMIN, 2000, p.47). Nesse sentido, as poéticas urbanas funcionam como potencializadoras de significados das leituras da paisagem lingüística. Estas que vão muito

<sup>1</sup> Mostra-se necessário citar que todas as fotos utilizadas no artigo pertencem ao acervo fotográfico da autora e compõe o corpus da pesquisa da dissertação de mestrado, em construção, intitulada Páginas de Concreto: poéticas urbanas e ressignificação da paisagem lingüística da urbe.

além de uma concepção decorativa do espaço citadino, já que se relacionam diferentes modos de apropriação da cidade.

E hoje podemos perceber que, o grafite, além de ser considerado Arte Urbana, também, é um instrumento linguístico e uma manifestação cultural que envolve o aluno e facilita seu aprendizado, tornando-o mais significativo. Visto que todo esse volume de informação na paisagem linguística das cidades, as múltiplas linguagens da cultura visual contemporânea, as condições de produção de conteúdo indiferente do status social, econômico, etnia ou gênero, suscita no que vem a ser sua estrutura funcional e visível enquanto emancipação do sujeito e da prática pedagógica intercultural que tem por prioridade fazer uso do material de referência cultural do alunado.

### **Metodologia**

O sujeito na contemporaneidade é exposto à interação com diversos gêneros textuais, e a um grande fluxo de imagens que invadem o cotidiano de todos, o que lhe exige maior competência em sua compreensão tendo em vista que a linguagem midiática, hoje, se trata de uma das mais difundidas e de mais fácil acesso aos jovens enquanto instituição que agrega valores sociais, linguísticos e culturais.

Com efeito, os textos estão perdendo seu caráter único, fechado e engessado, agora possuem caráter híper: hipertexto, hipermídia, hipergêneros. As produções passam a ser questionadas, dialogadas e relacionadas. Os textos começam a ser tratados e trabalhados na perspectiva intercultural do multiletramento, tendo em vista que o trabalho intercultural supõe pluralidade social e cultural baseado no respeito à diferença e alteridade, primando por processos democráticos e dialógicos.

Logo, é de extrema importância que se leve para a prática escolar produções que abordem a interculturalidade por meio de diferentes gêneros, campos, produções e culturas variadas diante do fluxo imagético proveniente de ferramentas multimodais e de textos híbridos multissemióticos, pois estas produções estão no cotidiano do aluno, em seu caminho para a escola, em casa, feitas por seus amigos ou por eles mesmos.

É indispensável o conhecimento das diferenças culturais, na aprendizagem, reconhecendo as diversidades, através de dispositivos pedagógicos com base na noção de

cultura como prática social. A cultura indígena, no Brasil, por exemplo, é exposta, na prática pedagógica, apenas como folclore, como curiosidade, sempre como uma cultura subalternizada em contraste com a cultura hegemônica imposta pelos países que possuem o poder econômico mundial.

A pedagogia do multiletramento (ROJO, 2012), propõe que o aluno não seja mais um objeto nos estudos, ele deixa de ser um depósito de conhecimento e passa a ser sujeito de sua aprendizagem, se transformando em criador de sentido. Nessa perspectiva, o professor, tem por critério enriquecer o debate a partir do diálogo intertextual com outras leituras (textos não verbais, textos visuais e imagéticos) e com outras culturas (indígena, quilombola, de matriz africana, latino americana, entre outros),

[..] há em nossas sociedades hiperssemiotizadas uma profusão de discursos e a todo momento, o aluno, está em contato com uma propaganda em uma de suas redes sociais ou em uma plataforma de vídeos, por exemplo, daí a necessidade de uma pedagogia do multiletramento.(ROJO, 2012, p. 34)

Considerando o contexto multi e intercultural que qualifica as poéticas urbanas que compõem a paisagem lingüística, esta que é vista como um importante fator sociolingüístico, o estudo destas poéticas urbanas encontra seu ponto fulcral na discussão das imagens que fazem parte do cotidiano dos alunos. Diante disso, Pillar (2014) observa que “ver é dar significado, e esse significado se dá nas relações que estabelecemos entre nossas experiências e o que estamos vendo”.

## **Resultados e Discussões**

O Grupo de Pesquisa ARGUS – Estudos de Cultura, Linguagem e Comportamento- por meio do projeto *Ensino, Educação estética e processos de letramento na Cibercultura*, coordenado pela professora Débora Cristina Santos e Silva ofereceu diversas oficinas, literatura, arte, ciberliteratura, na cidade de Anápolis buscando capacitar e refletir acerca de como ocorre o desenvolvimento do pensamento artístico e da apreciação estética.

Como *locus* da oficina, que será explicitada, o centro de triagem Missão Vida, (atualmente com sede em Anápolis – Goiás), este que se trata de uma instituição filantrópica que tem por objetivo a recuperação de mendigos, oferece 380 leitos e possui três etapas:

triagem, recuperação e reintegração. As oficinas foram elaboradas com base na pedagogia dos multiletramentos como arcabouço teórico para fundamentá-las.

No primeiro momento, da oficina, foi mostrado aos alunos, da Missão Vida slides com fotos de escritas nas paredes no decorrer da história humana (Arte rupestre, Bisão, Pintura egípcia, O jardim de Nebamum, teto da Capela Sistina), em seguida foram expostas fotos de grafites nas cidades na contemporaneidade. Esta exposição foi feita no intuito de demonstrar que a escrita nas paredes tem uma trajetória histórica e que pessoas comuns também são criadores de obras de arte. Por se tratarem de ex moradores de rua os internos ficaram muito interessados nas paisagens da cidade, se identificaram enquanto sujeitos constituintes daquela realidade.

Depois de um debate em que foi percebido que poucos se sentiam a vontade de falar sobre suas vivências, foi sugerido como atividade que fizessem seus próprios grafites, tendo em vista que estas poéticas urbanas tratam do cotidiano da cidade, uma mensagem, um sentimento ou uma forma de manifestação. No entanto, por se tratar de uma instituição de recuperação e certos objetos não podem ser entregues aos internos, não foram usados *sprays*, e sim materiais tais como: papel cola branca, lápis de cor, cartolina e etc.

No começo alguns dos internos não se sentiam capazes de serem produtores de conteúdo por se verem enquanto sujeitos que não estão inseridos no contexto social, cultural e econômico. Por meio de conversas por parte dosicineiros com os alunos, conversas de empoderamento, debates sobre como todos são capazes de criar, escrever e serem sujeitos constituintes deste espaço os internos sentiram-se mais a vontade para criar suas obras. Foi explicitado que poderiam fazer grafites contando o cotidiano nas ruas, sobre sua estadia na Missão Vida, mensagens para algum ente querido ou até mesmo o que pretendiam fazer quando terminassem o tratamento.

Vale ressaltar que aproximação da prática pedagógica com o cotidiano aliada a uma proposta intercultural permite a interlocução entre os sujeitos sociais e o mundo. Desta feita, a educação passa a ser entendida, como um processo que abarca diferentes sujeitos sociais, criando contextos referenciais da cultura do alunado que dinamicamente se conecta com os variados contextos culturais que propiciam o desenvolvimento de identidades plurais. Este

caráter relacional e contextual nos processos sociais permite a reflexão, a partir do momento em que o sujeito reconhece a complexidade do produzir fenômenos culturais trazendo essas produções e implicações para o ambiente escolar.

**Figura 3. Missão Vida – Oficina de Grafite 1, 2016**



Fonte: acervo fotográfico da autora

“Sonhar é ver o futuro, é ser o arqueiro. É produzir a força suficiente para atingir o algo”<sup>2</sup> (participante 1, 2016). O autor deste grafite explicou que morava nas ruas do Rio de Janeiro e de lá, de onde dormia, podia ver o Pão de Açúcar.

**Figura 4. Missão Vida – Oficina de Grafite 2, 2016**



Fonte: acervo fotográfico da autora

“O minuto que estou vivendo agora e (sic) o mais importante de minha vida. Onde quer que eu esteja, vou prestar atenção ao que estou fazendo. O ontem já fugiu da minha mão. O amanhã ainda não veio. Vou viver o momento tirando tudo prestando muita atenção para fazer um futuro melhor.” (participante 2, 2016). O autor do grafite contou que este era uma

<sup>2</sup> Esta e as demais transcrições dos participantes foram feitas pela autora.

mensagem, para que ele não se esqueça de seu passado e que a partir dele reconstruiria seu futuro.

Ao analisar as obras dos alunos, pode-se afirmar que trabalhar com poéticas urbanas abre uma gama de possibilidades didáticas com potencial educativo, expressivo e intercultural uma vez que podem proporcionar inúmeras contribuições para a formação cultural pautada em uma pedagogia libertária na medida em que o aluno aprenda a se afirmar enquanto sujeito inserido e atuante na sociedade.

### **Conclusão**

Os processos educativos se desenvolvem na medida em que os sujeitos sociais constituem suas identidades por meio da autonomia e consciência crítica. É necessária a alteridade e que o professor busque incorporar temas transversais com enfoque multicultural para que esta prática se torne cotidiana. Espera-se, assim, melhor exercício da cidadania e que se entenda as diferenças sem que a moral deturpada vigente degenere, ainda mais, culturas milenares e subalternizadas por padrões pré-estabelecidos por uma sociedade avessa às diferenças.

É neste contexto que se deve pensar a prática pedagógica e nos rumos que a educação está trilhando. A escola deve exercer função democratizadora multi e intercultural, procurando preparar os sujeitos em formação para o exercício da autonomia e alteridade, lendo, interpretando e compreendendo criticamente o mundo em que está inserido e é agente. Tendo, também, como missão estabelecer um diálogo procurando abordagens que busquem um processo de humanização, desenvolvimento, realização humana e construção de identidades plurais.

### **Referências**

BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Lílian (Orgs.). *Interterritorialidade: mídias, contextos e educação*. São Paulo: Edições SESC SP, 2008.

BLOMMAERT, J. and Rampton, B. *Language and Superdiversity. Diversities*, v. 13, n. 2, UNESCO, 2011. BLOMMAERT, J. **Lookalike language**. *English Today*, Cambridge University Press, UK, v. 28, n. 2, 2012.

CANEN, Ana;. *Ética, multiculturalismo e educação: articulação possível?* **Revista brasileira de educação**. Jan/ fev/ mar/ abr, n. 13, p. 113-126, 2000.

FLEURI, Reinaldo Matias. *Intercultura e educação*. **Revista brasileira de educação**. n. 23, p. 16-35, Mai/ jun/ jul/ Ago, 2003.

GITAHY, C. *O que é Graffiti*. São Paulo: Brasiliense, 1999 (Coleção Primeiros Passos).

GONÇALVES, Fernando do Nascimento. *Comunicação, sociabilidade e ocupação poética das cidades*. In: CAIAFA, Janice; ELHAJJI, Mohammed (org.). **Comunicação e sociabilidade: cenários contemporâneos**. Rio de Janeiro: Mauad Editora, 2007. 219 p.

PALLAMIN, Vera. *Arte urbana: São Paulo: região central (1945-1998)* **Obras de caráter temporário e permanente**. São Paulo: Annablume Ed., 2000. 87 p.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo:Parábola, 2012