

VOZES NAS RUAS: ANÁLISE TEÓRICA E PROPOSTAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

VOICES IN THE STREETS: THEORETICAL ANALYSIS AND TEACHING PROPOSALS FOR PORTUGUESE AS FOREIGN LANGUAGE

Mariana Cortez
Doutora em Letras
Universidade Federal da Integração Latino-Americana
(mariana.cortez@unila.edu.br)

Franciele Maria Martiny
Doutora em Letras
Universidade Federal da Integração Latino-Americana
(franmartiny@hotmail.com)

RESUMO: Consideramos a cultura como importante agente de mediação no processo de ensino-aprendizagem de português como língua estrangeira (PLE). A partir desse posicionamento, apresentaremos, neste artigo, como as poéticas latino-americanas podem tornar-se objeto de ensino nas aulas de português do Brasil, com base em nossa prática enquanto docente, promovendo uma postura sensível interculturalmente (SANTOS, 2011). Inicialmente, expressamos o que entendemos sobre educação intercultural no ensino de língua estrangeira, para, em seguida, propor intervenções didáticas, em que as expressões artísticas de rua (a arte mural e o grafite) serão utilizadas como agente de mediação intercultural entre a cultura brasileira e a cultura da América hispânica em uma universidade cuja missão é a integração latinoamericana. A fundamentação teórica que nos alicerça visa discutir as relações entre língua, cultura, linguagem e interculturalidade, por meio de autores como Canclini (2001), Hall (2005) e Morales (2014). Como conclusão, apontamos que as relações interculturais compreendidas como recurso de aprendizagem de PLE têm função humanizadora, para uma educação crítica.

Palavras-chave: Arte de Rua. Interculturalidade. Ensino de Língua Estrangeira

ABSTRACT: Artistic expressions can be important mediation agents in the teaching/learning process of Portuguese as a foreign language. We will present, in this article, Latin American poetics as an object of teaching Portuguese in Brazilian classes, based on our practice as professors, promoting an intercultural sensitive posture (SANTOS, 2011). Initially, we express what we understand about intercultural education in foreign language teaching, and then propose didactic interventions, in which the artistic expressions of the street (mural and graphite) are used as agents of intercultural mediation between Brazilian and Hispanic America cultures in a University whose mission is Latin American integration. The theoretical foundation that supports us aims to discuss the relations between idiom, culture, language, and interculturality, through authors such as Canclini (2001), Hall (2005), and Morales (2014). As a conclusion, we pointed out that the intercultural relations, understood as a learning resource when teaching Portuguese to foreign students, have a humanizing function for critical education.

Keywords: Street art. Interculturality. Foreign Language Teaching

Considerações iniciais

Para discutirmos o ensino-aprendizagem de língua estrangeira (LE) consideramos necessário assumir, primeiramente, um enfoque mais amplificado do que entendemos por língua, pois essa é compreendida, muitas vezes, de maneira reducionista, apenas como um código ou um conjunto de regras e convenções utilizado para a comunicação. Já em nossa concepção, procuramos assumir, como pesquisadores, uma postura crítica diante de nossa prática docente e também de enxergarmos o indivíduo, seja aluno ou professor, dentro de um contexto no qual esse vive, age, interage com os outros, com os seus modos particulares de interpretarem o mundo a sua volta.

Interessa-nos, assim, a sala de aula de língua estrangeira como sendo um espaço de interação social e, portanto, a partir de uma perspectiva intercultural, em que como professores estabeleceremos a mediação entre a língua dos estudantes e a língua alvo de ensino. Portanto, trabalhamos com a concepção de língua enquanto interação social, um veículo de culturas, que numa abordagem intercultural (MENDES, 2004), assenta-se no anseio de formação de um cidadão linguisticamente crítico, a partir da ampliação de suas competências interacionais.

Nesse sentido, é importante definir que a pedagogia da língua que pretendemos discutir é aquela que se propõe como contato, ligação entre dois universos culturais: a cultura brasileira e a cultura da América hispânica em um espaço universitário plurilíngue que visa a integração latino-americana. Para tanto, partimos de nossa experiência docente neste espaço, buscando estratégias didáticas que possam proporcionar a interligação desses dois universos culturais em apenas um contexto, sem ignorar que esse espaço cultural abriga principalmente duas línguas: o português e o espanhol. E, portanto, traremos à tona o universo do aluno para apresentá-lo ao universo brasileiro não como forma de distanciá-los, mas, pelo contrário, com o objetivo de refletirmos sobre as proximidades dos discentes.

Nesse viés, visamos partir de uma concepção de língua que funcione como um instrumento de diálogos entre mundos culturais diferentes, em um cenário onde “[...] professores e profissionais da linguagem possam modificar ou adaptar a sua prática no sentido de incorporar a língua como dimensão complexa do humano, a qual extrapola o círculo fechado do sistema de formas e regras, para assentar-se naquilo que nos faz humanos: ser e estar socialmente no mundo” (MENDES, 2004, p. 137).

Diante desse posicionamento, a reflexão apresentada neste artigo tem uma proposta teórico-prática, visando trabalhar a arte popular (muralismo e grafite) como linguagem que interpreta, insere e formula uma representação sobre um dado lugar social e esse texto será trazido à sala de aula de PLE com o objetivo de ser gerador de discussões acerca de culturas próximas, no entanto, separadas pelas línguas (espanhol e português). O desafio será apresentar para os alunos a leitura, a análise e a interpretação dos muros da cidade de São Paulo, em que palavra e imagem se unem para dar voz aos excluídos. Nesse sentido, nesse primeiro momento, aspectos mais linguísticos não serão focalizados, uma vez que o objetivo é iniciar uma reflexão entre as culturas presentes na sala de aula, o que poderia ser complementado após pelo docente.

Em nossa proposta pedagógica das línguas do continente latino-americano com vistas a integração, atuamos na tensão “do próprio” e “do outro”, e tomamos a arte como ferramenta de transformação social, pois, como Bürger (1995), entendemos que a arte é uma manifestação inseparável da vida, não é apenas uma mera representação e sim um produto da realidade vivida.

Assim sendo, consideramos importante refletir sobre uma sala de aula, no cenário latino-americano, em que o respeito pela pluralidade, num plano democrático de tomada de decisões e de gestão de espaço de trocas e de comunicação entre todos, favoreça o espírito crítico e, portanto, a aprendizagem da PLE, como abordaremos na sequência deste estudo.

A arte como proposta pedagógica

A arte mural cumpriu papel fundamental em importante época no México, quando a democratização da arte e a difusão de uma proposta política se faziam urgentes. A expressão artística sucessora do muralismo talvez seja o grafite, que nasce nos movimentos sociais na Europa e EUA e hoje está amplamente presente nas principais capitais latino-americanas, como: Ciudad del México (México), Valparaíso (Chile) e São Paulo (Brasil). Assim como a arte mural, ela também tem um conteúdo político-ideológico bastante marcado. Muitas vezes, o grafite dá voz aquele sujeito silenciado pela exclusão social e marginalização.

Trabalharemos especialmente sobre a arte de rua da cidade de São Paulo com o propósito de utilizar a arte como ferramenta na educação intercultural nas aulas

de língua estrangeira, pois ela não é um transmissor obediente de informação, mas tem a possibilidade de evidenciar as relações de poder que se impõem. Por meio dela, ampliamos as percepções, questionamos a realidade e o sistema de valores a que estão submetidos os conflitos sociais. A arte é um lugar privilegiado, em que se enunciam e constroem-se novos modelos de futuro mais abertos e enriquecedores (MORALES, 2014).

Nossa proposta teórico-pedagógica será trabalhar com esses exemplos da expressão artística como objeto de ensino intercultural nas salas de aula de PLE com o intuito de refletir sobre as questões que nos une, buscando um diálogo latino-americano exemplificado nos painéis das ruas das grandes metrópoles do continente.

A arte, nas práticas pedagógicas atuais, não pode mais ser encarada como mera ilustração ou apêndice do texto escrito, mas deve ser entendida como expressão autônoma que potencializa novas competências para ver e analisar a formação das subjetividades. Entendemos a arte nos contextos pedagógicos de língua estrangeira não como aquela cultura canônica e elitizada (Cultura com C maiúsculo), mas como expressões artísticas que são em si mesmas linguagens em interação que nos fazem pensar e repensar o outro e a nós mesmos.

O espaço latino-americano implica uma aproximação importante entre o próprio e o “outro” na cultura brasileira, assim pretendemos explorar os textos artísticos, visando um caminho de mão dupla, a saber: conhecendo o outro, reconhecemos a nós mesmos (SANTOS, 2011). Enlaçando duas propostas teórico-metodológicas para o ensino de línguas, Morales (2014) afirma a importância da arte como ferramenta para construir um diálogo intercultural, porque para a autora a arte é uma linguagem universal e poderia, assim, eliminar a concepção estereotipada da realidade e ainda, reconhecer, na cultura artística de um lugar, as influências de outras culturas, possibilitando relações mais equitativas, em que nos descobríssemos e nos enriquecêssemos mutuamente.

Quando apresentamos os objetivos que norteiam nossa reflexão deixamos entrever a concepção de linguagem que abordamos, qual seja, aquela em que a língua não se separa da cultura, ampliando-se, como postulado por Benveniste para o “voo do pensamento”, este:

liga-se muito mais estreitamente às capacidades dos homens, às condições gerais da cultura, à organização da sociedade que à natureza

particular da língua. A possibilidade do pensamento liga-se à faculdade da linguagem, pois a língua é uma estrutura enformada de significação e pensar é manejar os símbolos da língua (BENVENISTE, 2005, p. 80).

Portanto, consideramos que as representações sociais e as expressões artísticas expressam-se em linguagens, tornando suas presenças nas aulas de LE tão necessárias quanto a aprendizagem de verbos, preposições e contrações. Reforçamos que essa proposta está afastada da ideia de um estudo de cultura desvinculado da língua, entende-se como faces de uma mesma expressão sociocultural materializada pela linguagem.

Santos (2011) em seu artigo “O português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE” entende a aquisição de língua como aquisição de linguagem, que implica um tempo e espaço marcadamente históricos. Interessa à autora, e partilhamos das mesmas concepções, um “estar socialmente” na língua, isto é, vivenciá-la, experimentá-la, saboreá-la. Esse é um processo que exige, portanto, seres de linguagem em interação, engajados socialmente na língua que se quer aproximar. Sendo esses seres sujeitos inteiros e não fragmentados por conteúdos de um lado gramaticais e de outro um listado histórico de datas e símbolos importantes da pátria que se quer conhecer.

Em suas reflexões, a autora vai defender a ideia de alunos e professores interculturalmente sensíveis nas aulas, ou seja, atentos, flexíveis e com os sentidos aguçados para sentir o “outro” em sua completude. Esse intercambiar de sensibilidades se pretende a partir também do que se constitui como cultura própria, para, a partir disso, aproximá-la da cultura “outra”, que preferimos chamar de culturas em descoberta e não estrangeira¹.

As salas de aula de língua estrangeira privilegiam um ensino funcional-comunicativo, em que os estudantes tenham contato com diversos materiais autênticos, contudo, a abordagem, a metodologia oferecida para a compreensão passa também pela aproximação sensível ao objeto. Insistimos na importância de se proporcionar um ambiente de construção do sentido coletivo, pois será por meio da discussão em grupo mediados pelo aporte textual com suas vozes internas de outra cultura é que se pretende chegar ao enfoque intercultural.

¹ Manteremos a nomenclatura mais utilizada, contudo, alertamos para necessidade de se pensar o termo estrangeiro, quando se trata da língua-cultura latino-americana.

A interculturalidade aposta no diálogo, pois considera-o como um elemento intrínseco ao ser humano (sentimos, percebemos, escutamos), assim, aceitar e entender o modo de ser e pensar da/na outra cultura sem impor ou dominar em nenhuma circunstância é o objetivo estruturante da perspectiva intercultural. Esse conceito se define, portanto, como a capacidade de se comunicar efetivamente em situações interculturais e estabelecer relações harmônicas dentro de contextos diversos.

Enfatizamos, ainda, a pertinência da utilização de textos não verbais, em que a compreensão pode se dar de forma dialogada entre os estudantes, favorecendo que cada um deles acione seu repertório leitor e de vida e, assim, possa, por meio, de suas inferências contribuir com a construção de sentido da imagem em foco. Na conversa harmônica sobre o objeto artístico, os participantes podem negociar suas perspectivas e compreensão. Essa forma de atuar sobre o ensino de línguas proporciona um ambiente de intercâmbios bastante frutíferos para a compreensão de si e do outro.

A educação intercultural consiste na implantação de projetos educativos, que integrem, de modo prioritário, quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (CRUZ ROJA, 2009). As propostas de uma educação intercultural nasceram não somente nos contextos de aprendizagem de línguas, mas também por contatos linguístico-culturais que aconteceram em comunidades indígenas, quilombolas, situações de fronteiras, entre outras. Esses espaços geraram a necessidade de pensar uma educação, em que o conhecimento não fosse suplantado pelo conhecimento hegemônico. Assim, pensamos que a educação intercultural na América latina é um processo por meio do qual os indivíduos ao mesmo tempo em que recuperam os conhecimentos, saberes e tecnologias próprias do seu meio, integram de maneira crítica os conhecimentos da outra cultura que se quer descobrir.

Como nos explica Bhabha (1998) cultura é uma estratégia de sobrevivência, híbrida, produtiva, dinâmica, aberta, em constante transformação. Neste alimentar-se podem surgir ações que possibilitem o desenvolvimento de habilidades como aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser. Por isso colocar em diálogo a arte mural e o grafite pode trazer para sala de aula uma

discussão a respeito das principais problemáticas sociais enfrentadas por uma grande cidade no Brasil.

A arte urbana: possibilidades e implicações

A arte popular, a cultura popular e o que se chama arte urbana são um território de liberdade e aproxima-se do objeto através da intuição, da expressão emotiva e da experiência estética. A arte de rua será, especialmente, profícua no cenário que se vislumbra – as aulas de PLE, já que ela nos permite um passeio por diversas cenas da realidade brasileira em especial a de grandes cidades, no caso a cidade de São Paulo. Ela será a expressão de uma comunidade e decorrente disso espaço de diálogo na América Latina.

O objeto de estudo de Canclini (2001) é a cultura urbana, ou seja, aquela que preside a realização do projeto emancipador, expansivo, renovador e democratizador da América Latina, pois congrega formações híbridas em todos os estratos sociais latino-americanos. Segundo o referido autor, ela revela a mestiçagem cultural e linguística entre os povos autóctones e os colonizadores. No caso do Brasil, a exemplo do que acontece em outros países latino-americanos, ainda teríamos os povos transplantados (RIBEIRO, 1995), referindo-se à cultura africana.

Acreditamos que a arte urbana seria uma forma de entrada na cultura brasileira, já que as manifestações artísticas instigam o aluno e é nesse estado de sensibilização que os diálogos entre expressões culturais fluem. Apresentar a arte expressa em muros da cidade recupera a ideia de um espaço democrático, afastando a concepção de que arte é aquela que está no museu e é, normalmente, executada por representante da elite cultural e que, portanto, não seria a voz de grande parcela da sociedade.

Para Certeau (2004), ao caminharmos pela cidade vamos compondo nossa narrativa de pedestre que se apropria do sistema urbano, conectando, articulando e misturando os modos de operar táticos e estratégicos, conforme as relações que estabelecemos com o mundo. Os passos distraídos do transeunte mobilizam suas experiências afetivas e sensoriais, lembranças e encontros, constituindo os territórios físicos e as referências simbólicas, e vão dessa maneira, em sua memória, contextualizando os espaços em narrativas. Os autores das inscrições urbanas contribuem também para criar novas narrativas na cidade, por meio de seus pixos,

tags², grafites, conduzem os usuários da metrópole em um passeio por inúmeras histórias, protestos, divagações, reivindicações. Aquele que está descobrindo um novo território, uma nova língua-cultura terá, por meio dessas narrativas impressas na cidade, a possibilidade de aproximar-se do sujeito daquela comunidade.

Os artistas de rua são, em sua maioria, jovens moradores de bairros periféricos (PEREIRA, 2010). O lugar de predileção desses jovens se manifestarem é o centro da cidade, porque esse é um ponto de convergência entre eles e também um espaço de todos. Ainda, conforme Pereira (2010), as dinâmicas da relação com a periferia como espaço mais geral de articulação que extravasa um bairro particular e as regras de procedimentos relacionais afetam o próprio modo de expressão. Para esses jovens, sair para pichar em outras regiões da cidade é muito mais interessante do que apenas restringir-se ao seu bairro. É um momento em que deixam seus espaços e dão visibilidade às vozes das periferias, imprimindo suas marcas no centro, ou seja, para todos. Nos centros das grandes cidades, houve um esvaziamento populacional, dando espaço às atividades comerciais, políticas e, desde antes, históricas e hoje turísticas, assim sendo lugar privilegiado para que esses artistas exponham suas propostas.

A arte mural e o grafite – exemplos de arte urbana- serão tratados em propostas didáticas para ensino de línguas, como discursos polifônicos, intertextuais em relação com os próprios textos pertencentes a cultura da língua em descoberta. Ainda estarão em diálogo constante com o contexto em que essa “nova” língua está sendo apresentada.

Do muralismo ao grafite na américa latina

Em tempos remotos, as inscrições em cavernas, paredes e muros tinham a motivação do registro da vida cotidiana ou de cenas religiosas nas igrejas, por exemplo. Nos anos de 1930, surgem muralistas como Picasso, Matisse, Léger, Miró e Chagall, durante as vanguardas europeias. No mesmo período, particularmente no México, a manifestações em paredes recebeu o nome de muralismo ou arte mural. A

² Tag Reto é um termo que deriva da denominação utilizada pelos grafiteiros e tem origem em Nova York, e quer dizer assinatura. O tag reto foi difundido pelos "pichadores" de São Paulo e é mais que uma assinatura, já se tornou um estilo de letra. Surgiu como elemento diferenciador dos grupos de "pichadores" que foram buscando desenhos próprios para as letras. Esse estilo de letra é caracterizado por letras retas, alongadas e pontiagudas, que procuram ocupar o maior espaço possível no suporte, o surgimento deste estilo de letras típico de São Paulo é único no mundo”.

arte mural foi definida como uma obra realizada sobre a parede, diretamente em sua superfície, pintada como num afresco, aplicada em relevo, ladrilhos ou mosaicos, montados permanentemente no espaço escolhido. Essa arte tinha um diferencial com relação às outras formas de arte devido ao seu grande vínculo à área urbana, onde foi, especialmente, produzida, podendo, assim, explorar o caráter arquitetônico plano de uma parede ou criar efeitos diversos, dependendo da técnica que era utilizada. Esta prática foi utilizada com diferentes propósitos em diferentes espaços, contudo, teve projeção e reconhecimento significativo no México, com artistas como Diego Rivera (1886 – 1957), Siqueiros (1896 – 1974) e Orozco (1883 – 1949).

Vale destacar que pintura mural se expressou dos dois lados do oceano, em um primeiro momento, vinculou-se a um gênero mais expressionista e abstrato, que despontou a partir de grupos cubistas e fauvistas, em Paris. E, por outro lado, irromperam algumas manifestações em 1930, nos Estados Unidos.

Já, no México, espaço latino-americano de especial interesse a este artigo, seus idealizadores defendiam uma arte pública, coletiva, reveladora da identidade nacional do povo. Estes eram os propósitos norteadores da revolução mexicana, no início dos anos de 1920. Outro país que utilizará o muralismo com os mesmos objetivos da revolução mexicana, no entanto, em momento posterior, será o Chile. Nesse país, a aproximação com o movimento muralista mexicano deu-se pela proposta de realização coletiva das pinturas com base nos postulados de socialização da arte. Isso representava uma contraposição ao individualismo presentes em obras guardadas em museus e qualquer proposta artística voltada para os meios intelectuais elitistas. Segundo Canclini (2001), a partir da ideia de uma arte socializada, estabelecia-se a crítica da função da arte em uma estrutura social capitalista e a defesa da articulação entre o lúdico e o político. O autor defendia uma arte fora dos museus na América Latina e esse objetivo foi atingido pela arte mural do México e Chile, tal aspecto pode, sem dúvida, aproximar-se do intuito da arte urbana – grafite, como será tratado posteriormente.

No Brasil também houve manifestações do muralismo também durante o período modernista e o principal nome é o de Candido Portinari (1903-1962). O artista produziu uma arte objetiva, de caráter espacial livre que servia para mostrar ao povo toda a sua capacidade de superação social. O artista considerava o muralismo a linguagem mais adequada à arte social, pois, a obra sobre aquele suporte voltava-se

diretamente para a coletividade, tornando-se arte popular. Imbuído desta convicção, serão marcantes as produções que definiriam seu estilo muralista. A obra “Café” (1935), por exemplo, será o marco inicial da influência mexicana sobre Portinari.

Assim como o muralismo que tinha por proposta, no México, no Chile e no Brasil, defender uma arte pública, coletiva e reveladora da identidade nacional do povo; anos depois, a arte grafite despontou como forma de protesto e um espaço marcado pela tensão entre o permitido e o proibido na paisagem da cidade. Foi um encontro de vozes entre o poder público – gestor do espaço e aqueles que intervêm nos muros sem autorização. Antes, o mural tinha o reconhecimento ou, pelo menos, havia conquistado prestígio, tendo em vista a projeção dos artistas, que se dedicaram a essa manifestação, por outro lado, a arte grafite é automaticamente vinculada à atmosfera marginal. De sujeitos perseguidos pela polícia, os artistas do grafite, hoje, ganham seus territórios e reconhecimento, sem, contudo, negar a importância da rua, dos muros, dos desenhos arquitetônicos da cidade que são, para esses artistas, os suportes de sua arte. Na contemporaneidade, os artistas de rua fazem exposições em galerias, bienais e museus.

Em seu percurso, as escrituras de protestos iniciais foram cedendo espaço aos discursos verbo-visuais mais elaborados, cuidados, em que se identificam traços de estilo e diálogo com outras artes. Os artistas urbanos começaram a impregnar suas produções com um estilo pessoal que vai de uma determinada maneira de registrar o nome (Tag Reto) à criação de personagens ou cenas pictóricas que remontam às práticas sociais vividas em outros momentos na cidade, como os grafites de Eduardo Kobra (KOBRA) em seu projeto “Muros da memória”³ (1987). Ou a retomada da origem da população brasileira, no índio aculturado de Crânio, Fábio de Oliveira. Ou ainda, Ian Pierce, o Ekeko⁴, em que nas ruas de Santiago, Chile, retoma a figura mapuche em seus murais. Apesar de as inscrições urbanas transformarem-se ao longo do tempo, o diálogo palavra-imagem permanece, manifestando quase sempre uma denúncia: seja de um espaço cinza que necessita cor, seja o protesto sobre a violência policial na grande metrópole.

O que foi a arte mural ou o que é hoje o grafite cumprem dois objetivos complementares: a expressão das denúncias, protestos, sentimentos daqueles que

³ <http://eduardokobra.com/muro-de-memorias/>

⁴ <http://streetarthub.com/ekeko-santiago-chile/>

não têm direito à voz e, como consequência, a produção nas cidades de uma narrativa paralela ao discurso programado por seus gestores e, concomitantemente, estabelecendo-se como arte popular, democrática, já que não exige que o passante pague ingresso ou entre em um espaço fechado, privado. A arte da rua promove e populariza o debate proposto sobre a política, a condição social, a expressão do amor entre outras possibilidades. Identifica-se, assim, uma expressão artística reveladora dos sentimentos, concepções de mundo, angústias dos cidadãos brasileiros longe de estereótipos típicos dos materiais didáticos destinados ao ensino de PLE.

Propostas didáticas interculturais

Retomando o espaço de sala de aula, tentaremos relacionar a história do muralismo e a polêmica do grafite em propostas didáticas para o ensino/aprendizagem de PLE. Em nossa proposta didática, buscamos discutir uma arte marginal que está muito aquém (ou além) dos museus. Seu espaço é a rua e não necessariamente o espaço de destaque da rua, já que muitas vezes o cenário é de perseguição e intolerância com esse tipo de manifestação. Em países latino-americanos como os trabalhados por este artigo, há um conflito entre o que é legalizado e considerado arte e aquilo que é vandalismo e ato delinquente.

Se tratarmos em sala de aula do mural e do grafite, entenderemos o mural como a arte da história e o grafite como o contemporâneo, conforme discutido no panorama traçado anteriormente. Vale lembrar que o grafite é uma arte democrática em sua recepção, mas, apesar de um pouco mais legitimada hoje, é proibida e perseguida: seja porque denunciam uma opressão política ou porque intervêm na propriedade privada ou no patrimônio público. O muralismo, contudo, já faz parte dos estudos dedicados a História da Arte. É pertinente pensar, então, que o grafite pelos motivos elencados esteja fora das salas de aula, já que a escola é uma promotora do saber legitimado e autorizado pelo Estado. Se, por outro lado, entendemos a sala de aula como um espaço da liberdade e da pluralidade de vozes, porque deixar a expressão das ruas fora dela e mais especificamente porque a arte de rua não pode ser utilizada como uma das estratégias para nos aproximar de uma língua-cultura outra (ou mesmo da nossa próxima cultura e voz).

Bombini (2009), na obra “La trama de los textos: problemas de la enseñanza de la literatura”, afirma que

[...] seria necessário que os grafites estivessem nas salas de aula hoje, não por pura curiosidade do professor, nem pelo gesto complacente com o aluno e as culturas juvenis, nem pelo mero afã descritivo do semiólogo, nem como objeto analítico dos estudiosos da cultura. O grafite é um texto potente e que parece dar conta de um alto grau de conflitivo, que parece dar lugar a vozes que se referem a um mal-estar, que nos fala de uma forma dos sujeitos se posicionarem, organizarem-se e constituírem-se como identidades em um mundo que parece “desouvir” o que acontece⁵ (p. 112 -113, tradução nossa).

Adotamos a mesma perspectiva do estudioso argentino e a ampliamos: se, de certa maneira, a arte de rua recupera ou dá voz aos silenciados, então estamos diante de uma manifestação artística que nos fala das angústias, dos conflitos, dos sentimentos e dos sentidos de um dado povo ou nação, que ficou excluído dos centros de cultura. Reafirmamos, com isso, o espaço significativo que a arte de rua contemporânea abre para o enfoque intercultural nas aulas de PLE e principalmente sua capacidade de desconstruir estereótipos.

No processo de aproximação de uma língua-cultura “outra”, podemos lançar mão das artes plásticas como ferramenta para desenvolvermos um trabalho de leitura crítica e oralidade, sempre retomando a ideia de que nos importa a linguagem e que essa carrega traços de cultura que são importantes para apreensão de uma nova língua-cultura.

Proposta 1⁶: Se abordarmos o português do Brasil como língua a ser aproximada de falantes de espanhol, uma proposta seria trazer para sala de aula a reflexão sobre o que são as artes visuais das ruas das grandes capitais de seu país. Seria importante perguntar para o aluno se existem ou não preconceitos em relação a esse tipo de arte e se eles conseguem lembrar de alguma intervenção artística nas ruas da cidade onde vivem. Seria interessante propor um levantamento prévio como forma de inserir o aluno e seu contexto na aprendizagem da língua/cultura que se pretende aproximar. Com isso, estaríamos trabalhando com uma etapa inicial, em que

⁵[...] seria necesario hacer entrar los graffitis al aula hoy, no por la pura curiosidad del profesor, ni por el gesto compaciente con el alumno y las culturas juveniles, ni mero afán descriptivista del semiólogo, ni objeto de las aspiraciones analíticas del estudioso de la cultura. El graffiti es un texto potente y que parece estar dando cuenta constantemente de un alto grado de conflictividad, parece estar dando lugar a voces que se refieren a un malestar, que nos hablan de unos modos de posicionarse de los sujetos, de organizarse, de constituirse como identidades en medio de un mundo que parece “desoír” lo que pasa.

⁶ O nível de aprendizagem de cada proposta dependerá da avaliação do professor.

travamos um diálogo intercultural e apontamos possibilidades para o trabalho com a oralidade. Já que o que se propõe é uma conversa entre professor e aluno.

Deste levantamento prévio, o professor poderia conduzir a discussão para pensar com os alunos se existiria um tipo de arte de rua, anterior ao grafite e aqui o professor poderia sugerir uma pesquisa entorno do muralismo e sua importância no cenário político mexicano ou mesmo chileno, como já trabalhado neste artigo. Pensamos que o professor pudesse trabalhar com o eixo do mural para a educação e para a discussão política em períodos conturbados da América Latina. Posteriormente, sugerimos ao professor que coloque lado a lado: um mural de Diego Rivera e um grafite da cidade do México de hoje, exemplificamos:



Diego Rivera. The Uprising. 1931
www.1fmediaproject.net (consulta:
 7/6/2016)



Saner
 - <http://www.fatcap.com/graffiti/161114-saner1-mexico-city.html> (consulta: 7/6/2016)

Reforçamos que da mesma forma que usamos nossas referências ao realizarmos leituras de textos verbais, ao lermos as imagens, fazemos uso do nosso conhecimento sobre os signos presentes na imagem e localizados social e culturalmente, desenvolvendo também a leitura crítica pretendida nas aulas de língua estrangeira. Ao relacionarmos a arte do passado e do presente, é possível que os alunos reconheçam a semelhança das imagens e assim possam inferir problemáticas sociais vivenciada pelo país ontem e hoje. Além disso, seria importante que os alunos fossem levados a reconhecer a presença dos povos originários/autóctones em ambas imagens, tal presença recorrente pode fazer com que os estudantes reflitam sobre essa condição híbrida latino-americana (CANCLINI, 2001).

Proposta 2: O artista paulista, Fábio Oliveira (1982-), começou a produzir nos fins da década de 1990, nesta época, criou o seu personagem de referência: um índio azul. Seu índio é um personagem híbrido – pode ser imigrante (vindos de outros

lugares) ou autóctone (tendo em vista que foram os primeiros habitantes da cidade de São Paulo). Seu índio tem características físicas e adornos que nos levam a pensar no índio como sujeito marginalizado, aculturado. Trazer os índios, sujeito autóctone, à cena do grafite urbano latino-americano contemporâneo é também reviver nossas raízes. O índio azul de São Paulo pode ser colocado ao lado dos mascarados de Saner, artista mexicano contemporâneo, e também fazer dialogar com a cena de rua de Valparaíso, em que o protesto pelas condições dos povos originários está retratado pelo coletivo de artistas ALAPINTA⁷ (2004). Saner e o coletivo chileno incorporam elementos da arte de rua mesclada com símbolos da cultura mexicana e chilena como máscaras, caveiras, característica fenotípicas em seus personagens. Estes resgates fazem com que o aluno de PLE reflita sobre a proximidade das expressões urbanas em território latino-americano e perceba as diferentes vozes, seja na relação entre os grafites dos diferentes países, seja em relação intertextual proposta em cada um dos grafites. A conclusão desejada seria que o povo latino-americano advém de uma mesma origem, mas representada por diversas etnias e que seguiram caminhos distintos depois da colonização. A pergunta norteadora seria: como o brasileiro reflete a situação dos povos originários hoje em sua arte?

Cada imagem guarda semelhanças e diferenças, a forma irônica de abordar o tema do índio na cidade de São Paulo se diferencia da cena quase sagrada retratada no México e Chile. Valeria propor ao aluno que ele listasse as características de cada uma das expressões: personagens, cenários, cores, formas e, principalmente que o aluno se expresse por meio de lembranças, memórias e sentidos atribuídos a essas imagens. Seria pertinente que o aluno pudesse retomar o seu imaginário sobre as populações latino-americanas antes da chegada do europeu e, a partir disso, começasse a pensar sobre o que aconteceu no Brasil e em países como o México e Chile: foram processos similares? Quais as consequências culturais e linguísticas disso? Que figuras são reconhecidas nos grafites que poderiam representar o mexicano, chileno ou brasileiro? Por quê? Quais informações os alunos já têm sobre a história da nacionalidade brasileira, no que se refere aos índios e os colonizadores?

Por meio desta prática, é importante, reforçar que o docente não só estimula a descoberta de novas culturas, mas também pode colocar em jogo textos descritivos,

⁷ <http://www.alapinta.cl/>

com suas características e possibilidades de descrição do texto visual, recuperando vocabulários que dizem respeito a cores, cenários, objetos e a própria cultura. O texto produzido pode ser socializado entre os colegas ou da turma ou na escola.



Saner: www.brooklynstreetart.com,
consulta: 7/6/2016



Crânio: www.zupi.com.br, consulta: 7/6/2016



Grupo: ALAPINTA
<https://mutatebritain.wordpress.com/tag/graffiti/> consulta 10/6/2016

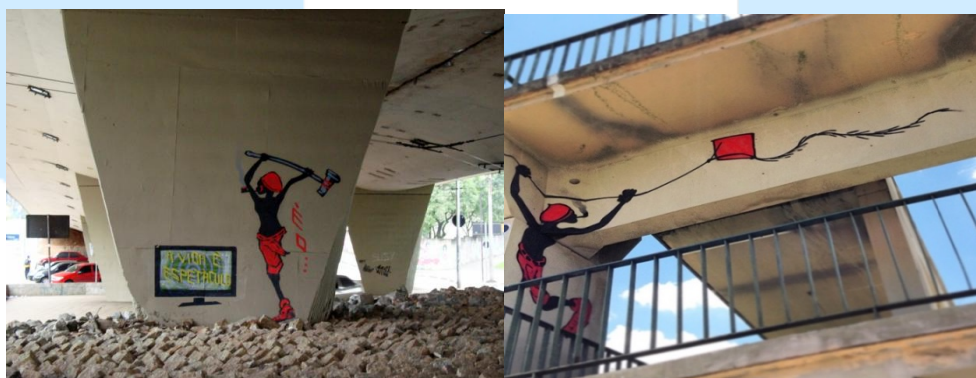
Proposta 3: Ainda deixamos como possibilidade didática, que o professor, por meio do recurso do Google Earth⁸, leve seus alunos para visitar os grafites da cidade de São Paulo. A ideia seria que o aluno pudesse reconhecer o contexto em que a expressão artística urbana está inserida, como é o entorno, por que o artista, por inferência, escolheu aquele lugar para imprimir sua intervenção.

Sugerimos, ainda, perseguir as “aparições” do Saci Urbano que é uma criação do artista Thiago Vaz. Ele representa a releitura de um personagem do folclore brasileiro, qual seja, o Saci. Segundo a lenda, as características do Saci seriam

⁸ <https://www.google.com/earth/>
<http://eosaciurbano.art.br/>

bastante similares a sua versão urbana, contudo, nessa última há uma atualização que pode ser percebida nas formas dos corpos, na vestimenta e no cachimbo. Ainda, o Saci do folclore vivia na floresta, enquanto que o urbano deve adaptar-se ao grande centro, assim sendo o Saci urbano é mais impositivo e agressivo e seus inimigos são o Estado, a cultura de massa, entre outros. Essa atualização do Saci revela que o cenário pode ser desvendado pelas pistas deixadas nas fotos e pela ferramenta Google Earth é possível passear pela cidade sem sair de seu ambiente. Thiago Vaz também criou uma forma de comunicar-se – um blog – em que as fotos são chamadas de “aparições” e existem outros personagens produzidos pelo mesmo artista. A proposta seria uma viagem virtual às ruas da cidade de São Paulo para descobrir os grafites e os temas abordados em cada um deles e também como cidade abriga essa expressão artística e ainda a leitura e exploração do blog para conhecer a proposta artística de Vaz.

Por meio desta proposta o professor poderia ampliar muito a visão do aluno com relação à cidade de São Paulo, fugindo, como é proposta, dos estereótipos veiculados nas aulas de PLE.



www.overmundo.com.br, consulta: 7/6/2016

streetartsp.com.br, consulta: 7/6/2016

A partir dessas propostas iniciais, o professor poderia desenvolver, em um segundo momento, um trabalho mais voltado para a questão linguística para culminar em uma produção textual sobre uma apreciação crítica do aluno sobre esse contato que teve com a arte popular apresentada no contexto brasileiro em relação a situações semelhantes ou divergentes em cidades de seu país, como uma maneira de refletir as culturas. Nesse sentido, poderiam ser retomados alguns aspectos linguísticos em torno da descrição dos cenários focalizados, por exemplo. Não adentraremos a essa

questão, mais profundamente, devido ao próprio espaço deste artigo e por não ser o nosso propósito neste momento.

Considerações finais

Para que nossas sociedades sejam mais igualitárias não é suficiente implementar medidas que promovam a inclusão, é necessário mudar nossas representações sociais marcadas por preconceitos. A arte é um meio privilegiado para o enfoque intercultural, pois favorece a diversidade e permite o intercâmbio entre culturas, respeitando as diferenças e desenvolvendo processos comunicativos essenciais para atenuar os conflitos (CRUZ ROJA, 2009). Assim entendemos o enfoque intercultural, como um processo de busca, como uma proposta de criação, não apenas como o respeito à diversidade cultural, também com respeito às diferenças que articulam as sociedades e enlaçam seus valores. Tal perspectiva, implica, sobretudo, o intercâmbio positivo, o reconhecimento mútuo e o trabalho comum em diálogo com realidades socioculturais diferentes e, no caso latino-americano, ligados por sua história.

A sensibilização intercultural que expusemos é um processo de influência comunicativa em distintos níveis (individual, de grupo e social), cujo objetivo principal foi promover ou ajustar atitudes ou percepções que facilitem uma reflexão transformadora de comportamentos em relação à língua cultura que se quer aproximar, por isso, os contrastes culturais foram importantes e os conflitos advindos dessas reflexões são fundamentais.

A expressão artística das ruas, o mural e o grafite, trazem à cena questões sociais, por vezes, silenciadas. O resgate das lutas sociais neste tipo de arte legalizada ou não, dá a possibilidade para o aluno de PLE (re)conhecer-se como latino-americano e pensar-se dentro de um contexto similar e distante ao mesmo tempo. Esse exercício de reconhecimento da identidade e da alteridade traz à sala de aula uma realidade diferente daquela difundida pelos meios de comunicação e favorece relações e enriquecimentos mútuos.

A arte mural e o grafite como propostas políticas democráticas dos países da América Latina possibilitam, como esboçado em possibilidades didáticas, que países, às vezes, um pouco distante aproximem-se. Reconhecer o Brasil e o brasileiros como

latino-americano se confirma como exercício significativo para os alunos hispano-americanos.

Por meio das proposições teóricas explicitadas e propostas didáticas apresentadas neste artigo, buscamos a integração entre os povos latino-americanos não como um espaço utópico, mas como um caminho possível por meio de uma educação intercultural.

Referências

BENVENISTE, É. **Problemas de linguística geral I**. 5.ed. Trad. Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. São Paulo: Pontes, 2005.

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

BOMBINI, G. **La trama de los textos** – Problemas de la enseñanza de la literatura. Buenos Aires: Lugar Editorial, 2009.

BÜRGUER, P. **Teoría de la vanguardia**. traducción de Jorge García; prólogo de Helio Piñón, Barcelona: Península, 1995.

CAMBLOG, A. M. “Habitar la frontera”, **De Signis**, n. 13, Fronteras, T. Velázquez (Coord.), Buenos Aires: La crujía, 2009, p. 125-133.

CANCLINI, N. **Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad**. Buenos Aires: Editorial Paidós, 2001.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 2004.

CRUZ, R. E. **El diálogo intercultural a través del arte. 2009**. Disponível em: <https://antropoart.files.wordpress.com/2014/03/el-dic3a1logo-intercultural-a-travc3a9s-del-arte.pdf>. Acesso em jan. 2016.

FREIRE, P. **Política e educação: ensaios**. 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001.

HALL, S. **A identidade cultura na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MENDES, E. **Abordagem Comunicativa Intercultural: uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas**. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas — UNICAMP/SP. São Paulo, 2004.

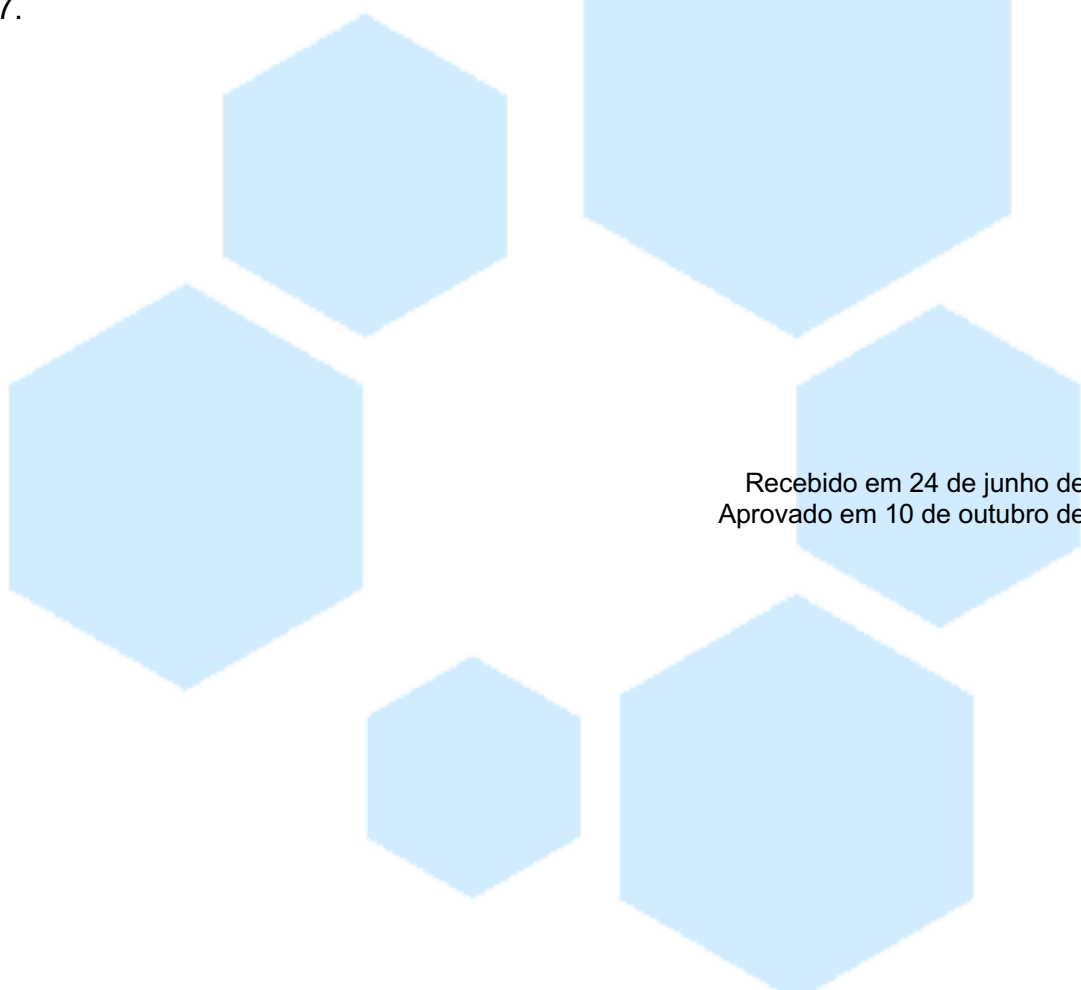
MORALES, C. “El Diálogo intercultural mediante el arte”. **Revista Voces**, 2014. Disponível em: <http://www.elmundo.es/blogs/elmundo/voces/2014/03/25/el-dialogo-intercultural-mediante-el.html>, 2014. Acesso em jan. 2016.

PEREIRA, A. B. As marcas da cidade: a dinâmica da pichação em São Paulo. **Lua Nova**: Revista de Cultura e Política, São Paulo, 79, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n79/a07n79.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2015.

RIBEIRO, D. **O Povo Brasileiro: A formação e o sentido de Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SANTOS, E. O. M. (Orgs.). **Diálogos Interculturais** - Ensino e Formação em Português Língua Estrangeira. São Paulo: Pontes Editores, 2011.

UNESCO. **Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural**, 2 de noviembre de 2001, Disponível em: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html. Acesso em jan. 2017.



Recebido em 24 de junho de 2019
Aprovado em 10 de outubro de 2019