

OS LETRAMENTOS PERIFÉRICOS E O ENSINO DE ESPANHOL NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: UMA ANÁLISE LINGUÍSTICA DOS LIVROS DIDÁTICOS DE ESPANHOL APROVADOS PELO PNLD.

Mateus Camelo de Oliveira
PPG-UFF

RESUMO

Este artigo busca apresentar a investigação em andamento no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense. A pesquisa encontra-se no âmbito da concepção dialógica da linguagem do círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2003; VOLÓCHINOV, 2017) e está baseada (KLEIMAN, 2013) na perspectiva de um ensino de língua espanhola crítico. Nela, analisamos atividades que contemplem os letramentos de reexistência (SOUZA, 2009; 2011), manifestados em diferentes gêneros discursivos nos LDs de espanhol para os Ensinos Fundamental e Médio, aprovados pelo PNLD. Considerando tais letramentos como uma prática tradicionalmente desenvolvida no âmbito não escolar (SOUZA 2009), o objetivo desta pesquisa é investigar em que medida e como os LDs de espanhol contemplam os letramentos supracitados. O aparato teórico da pesquisa considera a noção de gênero discursivo e de heterogeneidade do discurso (BAKHTIN, 2003; VOLÓCHINOV, 2017) e de perspectivas voltadas para o letramento e para a educação de reexistência (SOUZA, 2009; 2011; ARROYO, 2014; LOBO, 2018), bem como a de multiletramentos (ROJO, 2013). A investigação visa a analisar os discursos vinculados a esses gêneros discursivos carentes de prestígio, observando como os sujeitos posicionam-se por meio dessas práticas discursivas para transformar as suas realidades. Com este trabalho, quer-se compreender de que forma os gêneros discursivos periféricos são trabalhados nos LDs analisados, isto é, se levam em consideração a sua função social, bem como os papéis e os lugares sociais ocupados pelos seus agentes.

Palavras-chave: letramentos de reexistência, educação de reexistência, livros didáticos, multiletramentos, língua espanhola.



Introdução

A motivação da pesquisa surgiu ainda na graduação, quando participei, em 2015, como bolsista de espanhol, do *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)*, no Colégio Universitário Geraldo Reis (COLUNI-UFF), sob a supervisão do professor de espanhol titular à época, e coordenação das professoras de pesquisa e prática de ensino de espanhol da Faculdade de Educação da UFF. Na ocasião, desenvolvemos com a turma do nono ano do Ensino Fundamental um projeto de língua espanhola voltado para os discursos das artes de rua na América Latina. Em 2018, com bolsa de licenciatura da Universidade Federal Fluminense, tive a oportunidade de dar continuidade e amadurecer, outra vez com a supervisão do professor regente da disciplina, o projeto iniciado em 2015, agora com os alunos do Ensino Médio do referido colégio.

A perspectiva de discurso adotada no projeto e nessa pesquisa, em desenvolvimento no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense, é a do Círculo de Bakhtin (2017), que define o discurso a partir da interação entre os sujeitos enunciativos, que, ao estarem situados em determinada esfera da atividade e comunicação humanas, produzem os enunciados concretos, entendidos como a realização concreta da linguagem. Como veremos mais detalhadamente ao longo deste texto, ao mesmo tempo em que se aponta para o caráter polifônico dos enunciados, uma vez que eles sempre recuperam outros já realizados na cadeia enunciativa, são também definidos pelo Círculo como únicos e inéditos, dado que cada situação de realização da linguagem tem as suas particularidades.

Já sobre as artes de rua, apropriamo-nos, principalmente, do conceito de letramentos de reexistência de Souza (2009; 2011), ampliando-o, uma vez que a autora se centra no movimento do *Hip-hop* na cidade de São Paulo. O termo “reexistência” é empregado pela autora para referir-se à condição de existência por meio da resistência. Souza (2009; 2011) sinaliza para a importância de existir por meio da resistência a visões colonizadoras, racistas, xenófobas, dentre outras, que pensam os outros sujeitos como inferiores porque diferentes.

Ainda segundo a autora, os letramentos de reexistência são práticas sociais linguístico-discursivas contestatórias, reivindicatórias, singulares, múltiplas e historicamente situadas, manifestadas por meio da cultura marginal. Essas práticas sociais linguístico-discursivas buscam ressignificar, como aponta Lobo (2018), os discursos preconceituosos sócio-historicamente construídos e cristalizados, ressemantizando vozes socialmente marginalizadas.



No entanto, embora os letramentos de reexistência estejam muito presentes no cotidiano da maioria dos sujeitos urbanos, ainda assim são muito depreciados, principalmente pelos detentores do poder político, econômico e judiciário. A justificativa para isso, talvez esteja, como apontam Souza (2009; 2011) e Lobo (2018), no fato de sinalizarem para uma forma de reivindicação de direitos de grupos sociais colocados à margem do desenvolvimento socioeconômico, à medida que promovem a reflexão/problematização acerca de questões socioeconômicas, étnico-raciais, de gênero etc.

E, por configurarem-se como um espaço onde os sujeitos minoritários, como dos movimentos negro, feminista, indígena, quilombola, dentre outros, podem engajar-se, para (des)construir as identidades sociais (HALL, 2006), os letramentos de reexistência são vistos por alguns setores das classes dominantes - o judiciário e a grande mídia, por exemplo - como uma ameaça à manutenção da ordem imposta pelo Estado (SOUZA, 2009; 2011). Por isso, Arroyo (2014) chama a atenção para o fato da tentativa de repressão, por parte desses setores, dos coletivos sociais, já que muitos sujeitos minoritários articulam-se em coletivos, para reivindicar mudança e o (re)narrar da história, tendo as suas lutas e manifestações constantemente criminalizadas e silenciadas.

Como aponta Arroyo (2014), esses setores acima mencionados buscam, frequentemente, inviabilizar as lutas das classes subalternas, uma vez que elas estariam do lado oposto da lei, da ordem e da civilização, ao não aceitarem passivamente a construção e o reforço de imagens negativas que são criadas e perpassadas na sociedade durante séculos. E é justamente por isso que, segundo o autor, os sujeitos periféricos são vistos como desmerecedores de atenção, sendo as suas reivindicações julgadas como menos urgentes ou difíceis de serem atendidas pelo poder público, já que fazem parte de um conjunto cultural que não é considerado o legítimo.

Assim, a pesquisa justifica-se, pois, como licenciado de Letras-Espanhol de uma universidade pública, professor da Educação Básica da rede privada do Município de Duque de Caxias, baixada fluminense, região periférica do estado do Rio de Janeiro, e estagiário durante anos na rede pública, acredito que a escola deva propiciar a construção de uma educação linguística problematizadora, reflexiva e crítica (LOBO, 2018), isto é, que contribua para o desenvolvimento do pensamento crítico do discente, levando-o a refletir sobre questões da sociedade, por meio da problematização de temas socialmente relevantes. E isso se faz possível, dentre outras maneiras, por intermédio do trabalho com os letramentos periféricos,



manifestados pela cultura de reexistência (SOUZA, 2009; 2011), que problematizam e questionam criticamente aspectos sociais presentes no nosso dia a dia.

A sala de aula é um espaço de múltiplas realidades, que deve propiciar a ressignificação e a ressemantização dos gêneros discursivos oriundos de contextos dissidentes (LOBO, 2018). Em outras palavras, os letramentos, aqui entendidos sob a perspectiva dos letramentos múltiplos de Rojo (2009), produzidos por grupos minoritários que, tradicionalmente, não possuem o mesmo *status* daqueles dominantes na educação formal (ROJO, 2009), devem ser considerados nas nossas práticas docentes. Por isso, a importância do trabalho linguístico com letramentos múltiplos/heterogêneos, ampliando e democratizando os eventos de letramentos, bem como a natureza dos textos que circulam na escola.

Um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática. Para fazê-lo, é preciso que a educação linguística leve em conta hoje, de maneira ética e democrática: os multiletramentos ou letramentos múltiplos, deixando de ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes [...]. Os letramentos multissemióticos exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita [...]. Os letramentos críticos e protagonistas requeridos para o trato ético dos discursos em uma sociedade saturada de textos e que não pode lidar com eles de maneira instantânea, amorfa e alienada. (ROJO, 2009, p. 107)

Para isso, é importante que consideremos as práticas de letramento, além de indissociáveis do contexto de produção em que são pensadas/realizadas, mas também como plurais e múltiplas, já que variam de acordo com os sujeitos que ali participam, o local, o objetivo etc., viabilizando, dessa forma, o diálogo entre os letramentos locais, já apropriados pelos alunos, com os letramentos valorizados, contemplados pelo letramento escolar (ROJO, 2009), isto é, “anotações, resumos, resenhas, ensaios, dissertações, descrições, narrações e relatos, exercícios, instruções, questionários, dentre outros” (ROJO, 2009, P. 108); bem como outros poucos gêneros escolarizados, cuja origem não é a própria escola, “literário, jornalístico, publicitário” (ROJO, 2009, P. 108).

Abandonar a visão de latifundiários do saber (Arroyo, 2014), como detentores únicos e exclusivos de conhecimento, como se estivéssemos em uma missão sacrificial para levar o único conhecimento que importa aos sujeitos ignorantes e incapazes, é a condição básica para compreender a importância do trabalho com os letramentos periféricos, oriundos de situações sociais ignoradas por séculos pelo ensino formal, mas que chegam às salas de aula, trazidas pelos alunos periféricos.

A pedagogia escolar sintetiza essa exclusividade rígida do pensamento pedagógico, onde são impensáveis outros saberes e outras pedagogias vindas sobretudo dos setores



descolarizados ou próprias de seres decretados inferiores (...). Se o padrão de poder/saber conformou um pensamento sociopedagógico para inferiorizar os coletivos populares, esses em suas ações/reações/afirmações inventaram outras formas de pensar-se e de formar-se, outro pensamento sociopedagógico. Outras pedagogias. (ARROYO, 2014; p. 33 e 39).

A partir da minha vivência como estagiário na rede pública de ensino, como aluno por maior tempo da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, como aluno de uma universidade pública, e, atualmente, como professor da Educação Básica na baixada fluminense, aprendi a desnaturalizar realidades tidas como verdades imutáveis e, conseqüentemente, a sensibilizar os meus olhos para outras existências.

Além disso, compreendi a necessidade urgente de incluir os sujeitos periféricos na minha prática pedagógica, e, desse modo, os discursos de reexistência, atrelados às suas práticas sociais, que buscam desequilibrar, dar um novo sentido ao padrão de saber e de conhecimento herdado com o processo de colonização, subordinação e inferiorização, a que os povos originários e africanos foram submetidos durante séculos de dominação europeia.

Considerando o discurso impregnado por conteúdo ideológico dos sujeitos nas suas práticas sociais (FIORIN, 2000), uma vez que o signo linguístico é essencialmente ideológico (VOLOCHINOV, 1995 [1929]); o sentido como um processo que envolve os interlocutores, determinado pelos contextos de produção (VOLOCHINOV, 1995 [1929]), a investigação justifica-se também por demonstrar como os enunciados concretos (VOLOCHINOV, 1995 [1929]), ou seja, o uso concreto da linguagem associado ao contexto sócio-histórico, construídos pela cultura de reexistência buscam deslocar os lugares de produção do saber e do conhecimento, romper com a hegemonia cultural e criticar a inercia do poder público em relação às contradições sociais presentes na sociedade.

Dessa forma, busquei conciliar objetivos que me permitissem analisar, sob a perspectiva dialógica da linguagem do Círculo de Bakhtin, os encaminhamentos propostos pelas atividades, seja pelo que dizem ou pelo que omitem, dos LDs que contemplam os letramentos de reexistência, bem como os próprios letramentos produzidos pelos sujeitos minoritários e que foram considerados pelos manuais didáticos aprovados no Programa Nacional do Livro Didático - PNLD e selecionados para comporem o corpus da investigação. Procuo examinar em que medida as atividades dos LDs analisadas contribuem para a formação de um imaginário positivo acerca dos letramentos de reexistência, ao propor a reflexão acerca das artes marginais e a sua importante função social para os sujeitos periféricos que se utilizam delas para transformar a realidade em que estão inseridos (SOUZA, 2011; LOBO, 2018).



Análise, portanto, de que forma os letramentos de reexistência são trabalhados nos LDs de espanhol, aprovados nos últimos editais do Programa Nacional do Livro Didático a incluir o componente curricular Língua Estrangeira Moderna espanhol, isto é, PNLD 2017 e 2018¹, respectivamente para os Ensinos Fundamental e Médio.

Tendo isso em mente, examino se os textos e atividades que contemplam os letramentos de reexistência levam em consideração sua função social, os sujeitos envolvidos em tais práticas sociais, o contexto de produção, bem como os papéis e os lugares sociais ocupados pelos seus agentes. Com isso, quero compreender de que forma as atividades dos livros didáticos aprovados podem vir a contribuir para a formação de um imaginário positivo acerca das artes marginalizadas e, conseqüentemente, dos sujeitos que as produzem, examinando, por intermédio das atividades selecionadas, como tais sujeitos constroem-se identitariamente nos textos de letramentos de reexistência, a fim de transformar a realidade social em que estão inseridos.

Além disso, como se trata de uma pesquisa cuja origem está nos estágios realizados por mim durante a graduação em letras, como salientado nos parágrafos iniciais deste artigo, vejo que é uma oportunidade a mais para se mostrar a importância do investimento tanto na educação básica quanto na superior, com incentivos a pesquisas, à iniciação à docência, ao diálogo entre professores formadores e em formação. Somente por esse caminho teremos um país com menos desigualdade social, com uma educação de qualidade e um projeto de desenvolvimento sério e comprometido com as classes mais baixas.

Portanto, a contribuição mais importante que essa pesquisa se propõe a fazer é o de desprendimento de visões norteadas por concepções preconceituosas presentes na educação ainda hoje, como afirma Arroyo (2014). Adotar o ponto de vista do colonizado, marginalizado, escravizado, enfim, suleir (KLEIMAN, 2013) a nossa perspectiva, ou seja, trazer para o centro das discussões os sujeitos periféricos, para, assim, superar visões racistas que durante muito tempo guiaram o pensamento pedagógico desse hemisfério, como já fazem muitos pesquisadores e professores, em suas práticas docentes, ao valorizarem os letramentos produzidos por esses sujeitos, é o desafio que se impõe a todos nós educadores, uma vez que estaremos rompendo com a tradição (KLEIMAN, 2013). Arroyo (2014) mostra-nos como a

¹ A língua espanhola deixou de ser disciplina obrigatória no Ensino Médio com a Medida Provisória 746/2016. Chamada Reforma do Ensino Médio, a Medida Provisória retirou da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional o componente curricular Língua Estrangeira Moderna à escolha da comunidade escolar e impôs o componente curricular língua inglesa, como obrigatória nos anos finais dos Ensinos Fundamental e Médio, revogando a Lei nº 11.161 de 2005 que determinava a oferta obrigatória da língua espanhola no currículo do Ensino Médio.



chegada de outros educandos tende a desestabilizar as pedagogias tradicionais centradas no colonizador.

Na medida em que outros educandos chegam com outras experiências sociais, outras culturas, outros valores, mostrando-se Outros sujeitos nas relações políticas, econômicas, culturais, Outras pedagogias são inventadas, outras formas de pensar e de pensar a educação, o conhecimento, a docência são reinventadas. Na medida em que em nossa história política, cultural esses coletivos foram decretados à margem da história intelectual e cultural sua condição de sujeitos de formação intelectual, cultural, política foi ocultada, ignorada, conseqüentemente suas pedagogias de formação como sujeitos sociais, culturais não foram reconhecidas na história oficial das ideias, concepções e práticas pedagógicas. (ARROYO, 2014; p. 11 e 12)

Os sujeitos marginalizados colocam-se, então, segundo o autor, exigindo não mais a condição de segregados da história da pedagogia, meros destinatários ou objetos, como foram vistos durante séculos, mas como atores principais da construção de uma nova pedagogia, que valorize os seus conhecimentos e cultura.

Logo, acredito que a pesquisa em andamento apresente suas relevâncias e contribuições para a construção de perspectivas pedagógicas que valorizem os diferentes saberes presentes nas práticas sociais dos sujeitos periféricos, além de contribuir para o aprimoramento do LD, ao corroborar com a importância de uma abordagem linguística crítica e problematizadora de aspectos que fazem parte da vida da maioria dos sujeitos urbanos, e incentivar pesquisas relativas ao tema.

Metodologia, Resultados e Discussão

A escolha do *corpus* da investigação, isto é, os livros didáticos de espanhol aprovados no PNLD, deu-se por alguns motivos. Primeiramente, acompanhando a visão de muitos estudiosos de material didático, O LD funciona como uma importante fonte da história da educação de um povo, como salienta Corrêa (2000), já que nele podemos encontrar informações importantes que refletem políticas de ensino, concepções de língua e linguagem, visões e valores da sociedade.

A autora salienta que ele não pode ser considerado alheio às relações socialmente construídas, como se estivesse resguardado de todo e qualquer tipo de ideologia. Pelo contrário, ele está situado nas estruturas de dominação e é uma importante ferramenta empregada na propagação de ideias e de modelos cristalizados como verdades a serem transmitidas às novas gerações.

Nesse sentido, então, esse tipo de fonte pode servir como um indicador de projeto de formação social desencadeado pela escola. Isso é permitido por meio das interpretações que podem ser feitas, quer em termos do conteúdo, quer de discurso, sem deixar de levar em



consideração aspectos referentes a temporalidade e espaço. O que, por sua vez, possibilita indagar sobre a que e a quem serviu como um dos instrumentos da prática institucional escolar. Nesse aspecto particular, vincula-se à história das instituições escolares e, amplamente, à das políticas educacionais. (CORRÊA, 2000, p. 13)

Em outras palavras, ter como corpus de investigação o LD permite-nos observar o que a autora chama de “projeto de formação social” que se inicia dentro da escola e se propaga por toda a sociedade. Os sujeitos capazes de levar adiante um projeto de país estão nesse território, por isso a importância do material didático que por aí circula.

Alonso (2011) concebe o LD levando em consideração justamente o fator memória. Para o autor, esse funciona como espaço de lembrança, onde podemos encontrar valores culturais relacionados à questão da moral, da religião, da ética, da política etc. de maneira explícita ou implícita. Possibilitando-nos analisá-lo não só como instrumento pedagógico, mas também como um registro da história.

Como nos mostra Hidalgo (2013), o LD é portador de sentidos, já que aí operam distintas seleções, desde a sua composição até o seu emprego nas escolas.

Portanto, se o currículo escolar constitui uma seleção cultural de conteúdos, atividades e estratégias didáticas objetivando o sucesso da aprendizagem, o livro didático converte-se em uma nova maneira de seleção baseada na primeira, em uma espécie de re-seleção, pois a intenção dele é a criação de atividades específicas em sala de aula, que signifiquem, no nível micro, a concretização de um planejamento a nível macro, de todo um sistema educativo, assim como de um nível intermediário, referido à visão curricular de uma instituição de ensino específica. (HIDALGO, 2013, p. 122, tradução minha)².

O currículo, a filosofia de ensino de uma instituição, a visão de sociedade, de ensino, de nação estão marcados pela operação de seleção por qual todo livro didático passa. E é justamente nesse movimento seletivo que podemos observar as ideologias dominantes e o julgamento de valores em jogo. Imagens de grupos sociais são difundidos por meio de saberes escolares esquematizados e simplificados.

Choppin (2004) apresenta quatro funções essenciais do livro didático: a referencial, a instrumental, a documental e a ideológica e cultural. Vale ressaltar que tais funções, como nos mostra o autor, não são fixas, pelo contrário, elas variam de acordo com o contexto histórico em que o LD está inserido.

² Original: “Por lo tanto, si el currículo constituye una selección cultural de contenidos, actividades y estrategias didácticas tendientes al logro del aprendizaje, el libro de texto viene a convertirse en una nueva selección basada en la primera, en una especie de re-selección, pues su afán recae en la concreción de actividades específicas en el salón de clase, que vienen a significar a un nivel micro la concreción de una planificación a un nivel macro, de todo un sistema educativo, así como de un nivel meso, referido a la visión curricular de la institución de enseñanza en particular.”



Contudo, interessa-nos, nesse momento, a função ideológica e cultural do LD. Segundo Choppin, o LD passa a incorporá-la no momento em que ele se torna, juntamente com a formação dos estados nacionais, no século XIX, um dos principais instrumentos de propagação, manutenção e valorização da língua, da cultura e dos valores das classes dominantes. Ademais, mostra-se, nas palavras do autor, como um instrumento privilegiado de construção de identidade.

Alonso (2011) ajuda-nos a refletir sobre o tema, mostrando que a função seria justamente a de transmitir os valores das classes que detém o poder econômico e o controle de acesso ao conhecimento. E isso, segundo o historiador, se dá unindo os aspectos didático-pedagógicos aos políticos, morais e culturais implícitos.

O autor afirma que os aspectos ideológicos nem sempre estão explícitos, mas podem ser constatados por determinadas maneiras de se dar ênfase a algum dado/tema; ou, ainda, pelo silêncio com que são tratados outros assuntos, uma vez que a não presença deles também expressa a ideologia de uma determinada época, sociedade e Estado.

Finalmente, o manual escolar é um vetor ou meio de comunicação pelo qual se difundem sistemas de valores, ideologias e, em geral, imagens dos grupos sociais e da sociedade em que emergem, que foram empregados como mecanismos socializadores para as novas gerações. O manual escolar pode conter concepções ideológicas, morais, religiosas, políticas, éticas, antropológicas e projetos de sociedade, de maneira explícita ou tácita, tanto no que diz como naquilo que não diz. Com base nisso, é possível pensar em uma análise do manual escolar não só como um instrumento para a educação, mas também como um registro no qual se podem rastrear processos culturais e políticos além das fronteiras das instituições educativas, desde distintas perspectivas entre as quais cabe destacar a histórica, a sociológica, a antropológica e a comunicacional. (ALONSO, 2011, p. 208, tradução minha)³.

Portanto, além de um instrumento educacional, vemos que o LD funciona como uma importante fonte na qual verificamos, por distintas perspectivas, os processos culturais e políticos de uma determinada sociedade. No caso dos letramentos marginais, observamos uma tendência ao silenciamento, e, conseqüentemente, um apagamento dos discursos a eles vinculados e dos sujeitos indesejáveis socialmente.

³ Original: "Finalmente, el manual escolar es un vector o medio de comunicación por el que se difunden sistemas de valores, ideologías y en general imágenes de los grupos sociales y de la sociedad en que emergen, que han sido empleados como mecanismos socializadores para las nuevas generaciones. El manual escolar puede contener concepciones ideológicas, morales, religiosas, políticas, éticas, antropológicas y proyectos de sociedad, de manera explícita o tácita, tanto en lo que dice como en lo que calla. Con base en esto, es posible pensar en un análisis del manual escolar no sólo como un instrumento para la educación sino como un registro en el que se pueden rastrear procesos culturales y políticos allende las fronteras de las instituciones educativas, desde distintas perspectivas entre las que cabe destacar la histórica, la sociológica, la antropológica y la comunicacional. (Op. cit.).



Dessa forma, proponho a primeira análise do material selecionado. Vale ressaltar que o objetivo inicial da investigação era analisar todos os livros de espanhol que foram aprovados, no entanto, ao realizar o levantamento das atividades que contemplavam os letramentos de reexistência, pude observar, em boa parte dos LDs aprovados, a ausência quase integral desses letramentos ou, quando presentes, encontravam-se de maneira bastante tímida, o que não permitiria uma análise aprofundada.

Assim, cheguei ao recorte atual da pesquisa, com dois exemplares do nono ano do Ensino Fundamental, ambos do PNL D 2017; *Español Entre Líneas*, 1ª edição, 2015, das professoras Rosemeira Silva, Luiza Martins e Ana Beatriz Mesquita; e *Por el Mundo en Español*, 1ª edição, 2015, escrito por Alice Moraes, Diego Vergas, Flávia Paixão e Marina Martins; além de duas coleções completas do PNL D 2018 voltadas para o Ensino Médio; *Sentidos en lengua española*, 1ª ed. de 2016, das autoras Elzimar Goetteanauer de Marins Costa e Luciana Maria Almeida de Freitas; e *Confluencia*, 1ª ed. de 2016, de autoria de Paulo Pinheiro-Correa, Xoán Carlos Lagares, Cecilia Afonso, Lilian Reis dos Santos e Maria Fernanda Garbero.

Ao todo, foram selecionadas onze unidades dentre os LDs citados que contemplam, segundo o nosso ponto de vista, os letramentos de reexistência. Por questão de delimitação de espaço, analisarei, brevemente, neste artigo, a unidade dois do LD de Silva, Martins e Mesquita (2015), uma vez que a unidade é dedicada inteiramente para as diferentes expressões artísticas manifestadas nas ruas, principalmente das grandes cidades.

A proposta de se trazer para a sala de aula, por meio de textos e atividades, discussões relacionadas a esses letramentos mostra a preocupação das autoras de aproximar o material didático dos alunos, já que esse tipo de letramento está presente no cotidiano de muitos sujeitos que estão na sala de aula e que muitas vezes não se sentem representados nas imagens, textos e atividades dos LDs que chegam às escolas.

O LD não é um objeto estático e fixo, ele precisa atualizar-se para abarcar as transformações pelas quais a sociedade passa. Como material didático, cujo objetivo é auxiliar no processo de ensino e aprendizagem de indivíduos socialmente situados, é importante, segundo Rodriguez Hidalgo (2013, p. 123, tradução minha), que ele reflita essas transformações, fazendo com que os estudantes se sintam representados ali, motivando-os a mudar a realidade que os cerca e os incomoda; “o estudante deve sentir que o livro se dirige a ele, que está relacionado a sua realidade, levando-o a questioná-la, a olhar com olhos críticos e a desenvolver estratégias para posicionar-se sobre ela.”



A inovação dos LDs requer, portanto, um olhar sensível para o contexto de produção e circulação em que ele estará inserido. Pois, dessa forma, desenvolverá de modo coerente os conteúdos, já que, para o autor, ele funciona como um mediador, utilizado pelo professor para intervir no processo de aprendizagem do aluno. Em outras palavras, ele incorpora tanto os propósitos de uma determinada disciplina, de um currículo, como os anseios sociais.

Ao relacionar os conhecimentos novos aos já adquiridos pelo alunado, o LD opera como um importante elo entre o currículo, -aqui entendido sob a visão de educação problematizadora de Paulo Freire (1987) que, embora não tenha desenvolvido uma teoria específica de currículo, as suas reflexões estão comumente associadas às discussões do que e como ensinar, centrada sobretudo no conhecimento de mundo do aluno-; o estudante e o processo de ensino-aprendizagem, como nos mostra Hidalgo (2013). Além disso, desempenha o importante papel de colocar em prática o que é teorizado nos currículos de ensino. Por isso, a importância de adequação da forma e do conteúdo do LD ao contexto, à realidade e aos propósitos da comunidade escolar.

Ao longo da segunda unidade do *Español entre líneas*, intitulada de “Entre calles, muros y paredes: el arte para todos”, são apresentadas, além do grafite e do *Hip-Hop*, o teatro de rua, o teatro comunitário, o muralismo mexicano, o movimento de rua *Acción Poética*, dentre outros produzidos ao ar livre, nos espaços urbanos.

A imagem inaugural da unidade trata-se de um grafite pintado em uma escada. Não ocorre, porém, a contextualização da imagem. As perguntas relacionadas a essa obra não apresentam maiores informações acerca da produção. Contudo, com uma rápida pesquisa na internet, a história de reexistência por trás da imagem nos degraus de uma escada apresenta-se para nós.

O local de produção do grafite é a comunidade da Providência, no Rio de Janeiro, território historicamente marcado pela ausência de políticas sociais eficazes por parte do poder público e pela superação e resistência dos moradores, como é o caso da pessoa retratada no grafite, uma moradora da comunidade que teve o filho assassinado no local em que foi feita a intervenção artística. O grafite, então, mais que uma ação estética é um protesto, instrumento de luta e denúncia.

Como nos salienta Souza (2009; 2011), os sujeitos de reexistência empregam não só a linguagem como instrumento de protesto e, portanto, de transformação, mas como os próprios gestos e as vestimentas que são empregadas em suas intervenções, buscando denunciar



situações de abandono em que vivem os grupos marginalizados socioeconomicamente, isto é, o(a) favelado(a), o(a) morador(a) de regiões periféricas urbanas, o(a) negro(a), o(a) indígena, o(a) quilombola, a mulher, a comunidade LGBTQ+, dentre outros. Para a pesquisadora, todos esses aspectos são relevantes na construção de uma identidade de resistência. A autora mostra-nos como esse movimento aprendeu a driblar as tentativas de inviabilizá-los e de resistir nas pequenas ações do dia a dia, o que ela chama de micro-resistências.

A singularidade está nas micro-resistências cotidianas ressignificadas na linguagem, na fala, nos gestos, nas roupas, não apenas no conteúdo, mas também nas formas de dizer, o que remete tanto à natureza dialógica da linguagem como também às proposições dos estudos culturais que revelam que as identidades sociais, sempre em construção, se dão de forma tensa e contraditória, próprio de situações em que se está em disputa por lugares socialmente legitimados. (SOUZA, 2009; 2011, p. 33)

Dessa forma, entendendo a linguagem como indissociável do contexto histórico, cultural e social em que ela está inserida, uma vez que a comunicação se desenvolve sempre entre sujeitos que estão inseridos em um dado momento histórico, pertencentes a uma cultura e a um contexto social específicos, o apagamento das informações que situariam o leitor a respeito do grafite que abre a unidade acaba por não evidenciar o seu contexto de reexistência. Ao contrário disso, na seção dedicada à produção oral dos alunos, as autoras deixam claro o caráter contestatório, político e social do *Street dance*, bem como quando relacionam o grafite ao muralismo e à Revolução mexicana, na parte de leitura.

Diante disso, atividades que se propõem a refletir acerca dos letramentos de reexistência precisam dialogar com os contextos de luta e transformação em que esses são produzidos, pois, como afirma Walsh (2010), as reformas pedagógicas e constitucionais que ocorreram nos anos 90, em diversos países latino-americanos, reconhecendo o caráter plurilinguístico e multiétnico de seus povos, não alteraram de forma significativa as estruturas de poder, permanecendo o mesmo pensamento colonial de antes. A diferença fundamental é que, com o despertar de movimentos indígenas e afrodescendentes, instituições econômicas começaram a se interessar por temas antes ignorados por elas, como é o caso do Banco Mundial e a sua “política indígena”, citados pela pesquisadora. O que confirma a estratégia neoliberal de tais reformas.

Walsh (2010) chama atenção para o perigo do discurso (neo)liberal disfarçado de multiculturalismo que nos faz pensar que os problemas relacionados à exclusão, negação e dominação dos povos já estão superados, mas que na verdade estaria vinculado a uma fase de reelaboração do projeto colonial. Essa adaptação apoia-se, segundo a autora, em visões capitalistas de livre mercado, o que a leva a denominar esse momento de “re-colonialidade”.

A pesquisadora continua mostrando-nos que o reconhecimento e o respeito pela diversidade e a pseudo-integração das esferas populares nas cenas política e econômica não



passam de uma estratégia para neutralizá-los e assim manter o projeto de dominação em curso. Tudo isso justificado por meio de discursos multiculturalistas, que na realidade têm como objetivo único o controle de conflitos étnicos-raciais gerados a partir da tomada de consciência dos povos colonizados.

Essa retórica e ferramenta não pretendem criar sociedades mais justas e igualitárias, mas sim o controle do conflito étnico e a manutenção da ordem social, com o objetivo de impulsionar os anseios econômicos de modelo neoliberal de acumulação capitalista, agora incluindo os grupos historicamente excluídos de seu interior. (WALSH, 2010, p. 4, tradução minha)⁴

Tomada como perigosa para os objetivos do mercado, o desenvolvimento da consciência crítica de indígenas e negros deve ser trazida para perto, como uma maneira de eliminar possíveis obstáculos aos interesses capitalistas e de seu projeto neoliberal, como por exemplo a privatização. Dessa forma, mais que reconhecimento e abertura às diferenças, há uma estratégia de inclusão para manter o domínio sobre elas.

Diferentemente dessa interculturalidade a serviço do mercado e não do povo, a autora lança mão do conceito de interculturalidade crítica. Nessa, ocorre o questionamento das estruturas sociais de poder e econômicas, responsáveis pela conservação da desigualdade. Na interculturalidade funcional, o mercado é o ator principal, continua sendo ele o que dita as regras. Já na versão crítica, os povos inferiorizados assumem o protagonismo de suas lutas.

Em suas reivindicações, torna-se clara a busca por outros projetos alternativos à economia neoliberal, por outras formas de pensar que não sejam marcadas pelo modelo do Norte. Longe de serem lutas homogêneas, são ações que reivindicam a transformação social e a criação de condições favoráveis de poder e de saber.

Pensada assim, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, muito menos um projeto da diferença em si. Mas, como argumenta Adolfo Albán, é um projeto que aponta para a reexistência, para a vida, para um outro imaginário e para uma outra perspectiva de convivência, de viver com, de outro projeto de sociedade. (WALSH, 2010, p. 10, tradução minha)⁵

As origens da interculturalidade crítica estão situadas a partir de discussões advindas de dentro dos movimentos sociais, não partem, portanto, do Estado e nem dos centros oficiais de produção do conhecimento, como ressalta Walsh (2010). A consciência emancipatória

⁴ Original: “Esta retórica y herramienta no apuntan la creación de sociedades más equitativas e igualitarias sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo (neoliberal) de acumulación capitalista, ahora haciendo “incluir” los grupos históricamente excluidos a su interior.”

⁵ Original: “Pensada de esta manera, la interculturalidad crítica no es un proceso o proyecto étnico, ni tampoco un proyecto de la diferencia en sí. Más bien y como argumenta Adolfo Albán, es un proyecto que apunta a la reexistencia y a la vida misma, hacia un imaginario “otro” y una agencia “otra” de con-vivencia –de vivir “con”- y de sociedad.”



desses grupos desenvolve-se juntamente ao avanço do capitalismo que os obriga a abandonar as suas origens, a deixar as suas terras, a migrar.

A consolidação da educação de reexistência exige, então, a transformação radical das estruturas, das instituições e das relações sociais, apontando para uma direção nova, diferente. Pleiteia-se a formação de outro saber, desnaturalizando e desocultando as diferenças e dominações que se enraízam em nossa sociedade. Para isso, faz-se necessário olharmos para os sujeitos da rebelião, da resistência à subordinação.

Olhemos não para incluir os excluídos, por meio de políticas e programas de uma ilusória integração de grupos diferentes, mas para dar visibilidade às suas lutas e enfrentamentos diários que visam a desestabilizar e a alterar os padrões impostos de pensá-los e classificá-los. E só se faz possível quando ocorre a valorização dos letramentos, saberes, culturas e costumes dos diferentes.

REFERÊNCIAS

ALONSO, G. D. S. Los manuales escolares como posibilidad investigativa para la historia de la educación: elementos para una definición. *Rev. Hist.edu.latinoam.*, Tunja, n. 16, p. 199-224, enero-junio 2011.

ARROYO, M. G. *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. 2ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1954-1955]. p.261-306.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set. /dez. 2004.

CORRÊA, R. L. T. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. *Cadernos Cedes*, Campinas, ano XIX, n. 52, nov. 2000, p. 11-24.

FIORIN, J. L. *Linguagem e ideologia*. 7ª ed. São Paulo: Ática; 2000.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, L.M.A.; DAHER, D.C.; SANT'ANNA, V.L.A. (2013). Breve trajetória do processo de avaliação do livro didático de língua estrangeira para a educação básica no âmbito do PNLD. *Eutomia*, v. 1, p. 407-426.

FREITAS, L. M. A. de; Costa, E. G. de M. *Sentidos en lengua española - 2º ano do Ensino Médio*. 1ª ed. São Paulo: Richmond, 2016. p. 78-83.

FREITAS, M.T.A. et al. O sujeito nos textos de Vigotski e do Círculo de Bakhtin: implicações para a prática da pesquisa em educação. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 27, n. 1, p. 50-55, jan.-abr. 2015.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.



LOBO, V. C. *Educação de reexistência no ensino de língua espanhola: problematizando discursos racistas e xenófobos na produção de tiras em quadrinhos e de uma unidade temática*. 2018. 215 f. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Rio de Janeiro.

LOBO, et. al. Vozes dissidentes no livro didático de espanhol em uso na escola pública. In: BARROS, C. S.; MARINS-COSTA, E. G.; FREITAS, L. M. A. (orgs.). *O livro didático de espanhol na escola brasileira*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018, p. 387-403

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola In: _____. (org.) *Os significados do letramento*. Campinas, S.P: Mercado de Letras, 1995.

_____. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In.: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). *Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani*. 1ed. São Paulo: Parábola, 2013.

MOITA LOPES, L. P. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (org.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003, p. 29-57.

RODRÍGUEZ HIDALGO, C. El potencial curricular de los libros de texto para generar experiencias de aprendizaje. *Educación*, San Pedro, v. 37, n. 1, p. 119-129, ene./jun. 2013. Disponível em: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/10634/10031> ou <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44028564006>

ROJO, R. Letramentos: práticas de letramento em diferentes contextos. In: ROJO, R. *Letramentos múltiplos: escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 95-121.

ROJO, R; MOURA, E. (orgs) *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SILVA, R.; MARTINS, L.; MESQUITA, A. B. *Español entre líneas - 9º ano do Ensino Fundamental*. 1ª ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2015. p. 30-51.

SOUZA, A. L. S. *Letramentos de Reexistência: cultura e identidade no movimento HIP-HOP*. 2009. 219 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). UNICAMP, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas.

_____. *Letramentos de Reexistência*. Poesia, grafite, música, dança: Hip-hop. São Paulo: Parábola, 2011.

SOUZA, D. M. de. Livro Didático: Arma Pedagógica? In.: CORACINI, M. J. (Org.). *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático*. 2º ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p.: 93-103.

Urzêda-Freitas, M. T. Educando para transgredir: reflexões sobre o ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês. *Trabalhos Em Linguística Aplicada*, 2012, 51(1), 77-98.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem [1929]. 1. ed. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, reexistir y re-vivir. *UMSA Revista (entre palabras)*, v. 3, 2009.

