

ENSINO DE LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO CRÍTICO, SOCIAL E DE RESISTÊNCIA

Laécio Fernandes de Oliveira
Universidade Estadual da Paraíba, faculdade de Letras e Artes, Paraíba - Brasil
lfoliveira.36@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-7684-1875>

Linduarte Pereira Rodrigues
Universidade Estadual da Paraíba, Faculdade de Linguística, Letras e Artes, Paraíba - Brasil
linduartepr@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-9748-179X>

RESUMO: Propomos com este estudo discutir o desenvolvimento dos letramentos crítico-social e de resistência através do ensino de linguagens e à luz da multimodalidade/semiótica. Objetiva refletir sobre o ensino de linguagens mediado por textos que circulam no cotidiano das cidades, cujos sentidos são constitutivos dos sujeitos nos espaços urbanos. Ancora-se na proposta da Linguística Aplicada Indisciplinar e da Linguística da Prática que primam pela inclusão do sujeito na materialidade textual. Como metodologia, apresenta um recorte de um projeto didático desenvolvido para uma turma da Educação Jovens e Adultos, circunscrito em dois momentos: sala de aula, onde o ensino de linguagens ocorreu mediado pelo gênero textual grafite; seguido de uma visita ao Museu Digital de Campina Grande-PB. Os resultados evidenciaram o papel da escola em democratizar espaços urbanos, e de promover o desenvolvimento de letramentos crítico-social e de resistência a partir da leitura do grafite, cuja origem impõe ao texto aspecto socialmente marginalizado.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de linguagens. Educação de Jovens e Adultos. Letramentos crítico/social de resistência.

LANGUAGE TEACHING IN YOUTH AND ADULT EDUCATION: A PROPOSAL FOR CRITICAL, SOCIAL AND RESISTANCE LITERACY

ABSTRACT: The study proposes the development of critical, social and resistance literacies through language teaching and in the light of multimodality/semiotics. It aims to reflect on the teaching of languages mediated by texts that circulate in the daily life of cities, whose meanings are constitutive of the subjects in urban spaces. It is anchored in the proposal of Interdisciplinary Applied Linguistics and Linguistics of Practice, which excel in the inclusion of the subject in textual materiality. As a methodology, it presents an excerpt from a didactic project developed for a Youth and Adult Education class, circumscribed in two moments: classroom, where the teaching of languages occurred mediated by the textual genre graffiti; followed by a visit to the Digital Museum of Campina Grande-PB. The results showed the role of the school in democratizing urban spaces, and in promoting the development of critical social literacies and resistance from the reading of graffiti, whose origin imposes a socially marginalized aspect on the text.

KEYWORDS: Language teaching. Youth and Adult Education. Critical/social literacies of resistance.



O CONTEXTO DO ENSINO DE LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

“Nada neste mundo nos é indiferente” (Francisco, 2015, p.1).

O fenômeno da globalização tem como características básicas o dinamismo das relações comerciais e financeiras, a fluidez das pessoas diante do afrouxamento das burocracias legais entre as nações, e da disseminação do conhecimento, como aspecto particular, que atribuiu ao tempo a alcunha de era da informação, tendo em vista um mundo onde a comunicação tornou-se voraz e os meios pelos quais ela se efetiva multiplicam-se em proporcionalidade. Pensadores da atualidade, a exemplo do sociólogo polonês Zygmunt Bauman (2013) e do geógrafo brasileiro Milton Santos (1998), refletem em suas obras sobre essas relações e seus impactos na vida do homem contemporâneo. Uma das problemáticas destacadas versa sobre como as relações humanas tornaram-se inconsistentes mediante à fluidez da informação impactada pelas telas em movimento. Tais características têm atribuído uma essência fugaz à vida humana.

Se por um lado a fluidez da informação e a popularidade dos meios de comunicação revelam-nos maior acessibilidade e conectividade aos/com fatos e acontecimentos mundiais, por outro lado tornamo-nos mais vulneráveis, uma vez que nada nos parece ser indiferente em relação aos acontecimentos que envolvem nossa existência. O mundo revela-se uma aldeia, no sentido de que nada lhe escapa, ou lhe é isolado. Sabemos que o sistema capitalista se alimenta dessas relações para impor formas voláteis de consumo que, na maioria das vezes, são inconscientes à sociedade, assim como os efeitos danosos do consumismo sobre o planeta. Sobre isto, o Santo Padre, Bergoglio (2015), ao propor o desenvolvimento de um pensar e agir do homem comprometidos com a sustentabilidade do planeta, como bem comum, adverte que o ser humano parece não se dar conta de outros significados inerentes ao seu ambiente natural, a não ser daqueles que servem para os fins imediatos do consumo.

Embora o termo ambiente natural, conforme referenciado, tenha efeito de alerta quanto aos impactos globais consumistas, ele também remete aos acontecimentos da vida e seu desenvolvimento. A este respeito, a ciência moderna tem caminhado em busca de evidenciar as relações entre o ambiente natural e a vida humana. A psicologia social, por exemplo, entende que o mundo é fruto do pensamento humano, elegendo como objeto de estudo as formas de conexão entre o indivíduo e a sociedade, de que maneira seus pensamentos, sentimentos e comportamentos são influenciados pelas características de outrem (Almeida, 2018).

Ao considerarmos que as relações humanas são constituídas por meio da linguagem e, portanto, tudo que as permeia é produto de linguagem, estamos refletindo um grande campo dos estudos linguísticos que se destaca a partir da virada linguística, ocorrida no final do século XIX e no início do século XX, promovendo a ideia de não neutralidade da linguagem. O filósofo Wittgenstein (1979), a partir da metáfora dos jogos de linguagem, afirma que, além da linguagem originar e promover o acesso à realidade, nada pode

existir fora da linguagem, pois ela é parte de uma atividade ou de uma forma de vida. Sob esta perspectiva, a linguagem ganhou grande importância nas mais diversas áreas científicas. O antropólogo, Jack Goody, autor de *A domesticação da mente selvagem*, acrescenta, à linguagem, o atributo básico de todas as instituições sociais. Para ele, é necessário considerarmos que os meios tecnológicos impulsionam as mudanças no sistema de comunicação, que promovem e provocam alterações no pensamento humano e, assim, no conhecimento (Goody, 2012).

Assim, a partir do período moderno, a educação e o ensino de Língua Materna (LM) buscam ares de criticidade e reflexividade, com o intento de ressignificar o método de ensino formal, pautando-se em características socioculturais, histórico-discursivas da linguagem e seu potencial em proporcionar o desenvolvimento de uma visão crítica/reflexiva sobre o mundo natural, como produto e reflexo da ação humana. Dessa forma, a proposta de uma Linguística Aplicada Indisciplinar de Moita Lopes (2006), em que a linguagem é vista como instrumento de luta, posicionamento crítico e combate às injustiças sociais, ganha relevância no campo dos estudos linguísticos contemporâneos.

Entretanto, algumas reflexões são necessárias diante da imposição de um sistema educacional que, influenciado pelo movimento econômico-financeiro, atribui ao material humano um valor de capital e impõe à formação humana, antes de tudo, o desenvolvimento de uma técnica instrumental, reproduzindo mecanismos verticalizados do sistema bancário nas instituições educacionais. Contrário a esse sistema de educação tradicional, que visualiza o educando como depósito de conhecimento, Freire (1980) já advertia sobre o potencial de uma educação popular e problematizadora, como prática de libertação, sensível à realidade do educando, como objeto de (auto) reflexão.

Na contramão dessa prática educacional libertadora, a educação que vigora atualmente tem desenvolvido instrumentos que parecem promover mais a exclusão ao invés da inclusão. Um exemplo desta promoção excludente é o programa – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) –, do Ministério da Educação (MEC), em vigor desde 2002, cujo principal objetivo é construir uma referência nacional de educação para jovens e adultos por meio da avaliação de competências, habilidades, e de saberes adquiridos nos processos: escolar e formativo, típicos da vida familiar, da convivência humana no trabalho, das demais relações sociais e das manifestações culturais (Brasil/MEC, 2018a). Há, neste objetivo, uma contradição, já que o programa pretende, a partir de uma prova de caráter quantitativo, mensurar tais competências e habilidades e autorizá-las por meio de certificação. Contudo, o processo de ensino-aprendizagem não ocorreu, pois, o grupo ao qual o programa destina-se não dispôs/dispõe do privilégio de poder desenvolver essas características de forma efetiva, principalmente, aquelas adquiridas no berço de uma educação escolar de qualidade, haja vista que a sobrevivência se apresenta como a sua maior preocupação na vida.

Esse sistema evidencia um desmantelamento da Educação de Jovens e Adultos (EJA), assegurada pela Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) 9394/96 (Brasil,

1996), que estabelece como objetivo maior a alfabetização de homens e mulheres que, no Brasil, conforme dados do Ministério da Educação, ainda conta com 13,1 milhões de analfabetos com idade de 15 anos ou mais (Brasil/MEC, 2018c). Portanto, para essa educação certificadora vale mais o apagamento das estatísticas excludentes do que ofertar uma educação de qualidade e inclusiva, considerando o desenvolvimento de letramentos críticos, reflexivos e socioculturais, exigidos pelo mundo atual.

Com viés oposto a esta “naturalidade opressora”, endossamos a proposta de Moita Lopes (2006) de uma Linguística Aplicada Indisciplinar que vai além dos limites estruturais da língua e dialogue com o campo das ciências sociais, visto que muitas questões importantes sobre a linguagem são levantadas por estudiosos de áreas como a sociologia, a história, a antropologia, a psicologia cultural e social, entre tantas outras. Basta atentarmos como a Virada Linguística, que abriu campo para os estudos pragmáticos/discursivos, vem possibilitando estudos sobre a linguagem em vários campos do saber, oferecendo um campo de atuação propício aos estudiosos da linguagem. De modo que é essencial a Linguística Aplicada Contemporânea (LAC) dialogar com áreas que priorizem o social, o político e a história. Um diálogo que se apresenta, à LCA, como condição para que ela fale à vida atual, posicionando-se como área de estudo que prima pela construção de conhecimentos que busquem responder às questões da vida social, e não como disciplina (Moita Lopes, 2006).

Nessa perspectiva, adotamos, neste estudo, uma compreensão da linguagem multimodal, considerando os preceitos semióticos que concebem a linguagem como prática social e atribuem, ao homem, a condição de ser social, múltiplo, cuja comunicação e interação acontecem por meio da “leitura e/ou produção de formas, interações de forças, movimentos [...] traços, cores” e demais sistemas de orientação do mundo (Santaella, 2007, p. 10). Tão logo, a linguagem assume inúmeras possibilidades de combinações com outros tipos/formas para produzir sentidos (Dionísio, 2014). Ela evidencia-se como fenômeno semiótico (sócio-discursivo), que reflete o processo dialético de uma realidade natural com imposições do sujeito e da história, em que as linguagens ganham forma a partir de sistemas sócio-históricos de representação do mundo (Santaella, 2007). Estes sistemas possibilitam a construção do humano como um ser complexo, tanto quanto as linguagens são plurais e complexas.

Do exposto, estabelecemos o objetivo, deste estudo, de propor o ensino de linguagens mediado por textos que circulam no cotidiano das cidades, permitindo a reflexão sobre os sentidos constitutivos dos sujeitos, do urbano e seus espaços privilegiados. Para tanto, o recorte apresentado é fruto do desenvolvimento de um projeto didático pautado nos letramentos crítico, social e de resistência, para uma turma de escola pública do Ensino Médio – Educação de Jovens e Adultos. Adotamos um método de desenvolvimento de práticas de leitura para além do normatizado, socialmente, que favoreceu letramentos entendidos como não institucionalizados, regulados ou sistematizados por instituições ou organizações sociais, com origem na vida cotidiana e nas culturas locais (Rojo, 2018).

Como propõe esta autora, letramentos que ganham visibilidade através de práticas de resistência e, por isto, são desvalorizados pela cultura oficial com postura favorável aos letramentos oficiais.

A prática pedagógica, que ora apresentamos, está circunscrita em dois momentos: na sala de aula, onde desenvolvemos uma sequência de aulas mediadas pelo gênero textual grafite e sua essência urbana, seguida de uma roda de conversa com um grafiteiro que expôs alguns de seus trabalhos; e num segundo momento, ocorreu uma aula de campo, em que a turma visitou o Museu Digital de Campina Grande-PB (inaugurado em 2017), ainda distante dos olhos periféricos. O espaço conta com exposições itinerantes e oferece uma experiência sensorial por meio de várias linguagens em suportes tecnológico/digitais que retratam, por meio de experiências interativas, a história da cidade, utilizando-se dos signos do cinema e da fotografia (exposição de filmes e imagens retratando a história local), além de textos diversos, como mapas digitais, karaokê, danças, a exemplo das quadrilhas juninas, projetadas em tecnologia 3D, e jogos culturais interativos, figurativizando a história da Rainha da Borborema.

Os dados analisados foram coletados por meio de nota de campo, gravações eletrônicas (áudio), câmera fotográfica e depoimentos espontâneos dos alunos em um grupo de *WhatsApp* (utilizado para organizar a visita ao museu). Na coleta e análise dos dados, seguimos o método da pesquisa qualitativa descrito por Bortoni-Ricardo (2008), considerando os vários meios de registros; no tratamento dos dados, realizamos um trabalho de análise a partir da indução analítica, estabelecendo relações entre os registros e suas assertivas. Este método permitiu que revisássemos todos os registros e fizéssemos associações das assertivas por meio dos dados que possibilitaram alguns resultados.

Para o embasamento teórico, deste estudo aplicado, perseguimos os pressupostos teóricos da Linguística Aplicada Indisciplinar (Moita Lopes, 2006) e da Linguística da Prática (Rodrigues, 2017a), ao proporem que a pesquisa científica e o ensino de LM pautem-se na pluralidade das práticas sociais dos sujeitos, propiciando reflexão sobre sistemas majoritários, segregadores. Com isso, evidenciamos o papel da escola em democratizar os espaços urbanos, principalmente das escolas periféricas, com público sociopolítico e economicamente restrito de tal acesso. Dessa forma, este estudo possibilitou a leitura de textos e autores que se encontram às margens da sociedade.

Este artigo está estruturado a partir desta introdução, que traz uma perspectiva contextual de como pensamos o ensino de linguagens na Modalidade de Ensino para Jovens e Adultos, no nível do Ensino Médio, cuja base teórica dialoga com as ciências sociais; no tópico seguinte, discorreremos sobre a aproximação entre a Linguística Aplicada Indisciplinar e a Linguística da Prática como bases para a leitura do texto multimodal/semiótico – grafite –; no terceiro tópico, intitulado – Lendo o urbano e suas linguagens –, expomos um recorte de uma experiência pedagógica vivenciada numa turma dos ciclos V e VI, da Educação de Jovens e Adultos, no Ensino Médio, que corresponde ao primeiro

e segundo ano do Ensino Médio regular; e no tópico de desfecho, constam alguns resultados pertinentes ao estudo.

CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA APLICADA INDISCIPLINAR E DA LINGUÍSTICA DA PRÁTICA PARA LEITURA DO TEXTO MULTIMODAL

A aproximação das perspectivas teóricas Linguística Aplicada Indisciplinar e Linguística da Prática, no âmbito deste estudo aplicado, ocorre pela priorização do ensino de LM pautado na reflexão sobre as práticas de linguagem humana, na inclusão e na diversidade sociocultural. Assim sendo, fomos conduzidos, inicialmente, ao encontro da proposta de Moita Lopes (2006), de uma Linguística Aplicada Indisciplinar, cuja essência interdisciplinar dialoga com os estudos culturais, de gênero, de sexualidade e teorias socioculturais. Em suas palavras:

Esse movimento que vou chamar de LA mestiça, obviamente de natureza interdisciplinar/transdisciplinar, tem sido notado no trabalho de muitos pesquisadores, que, ao tentarem criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central (a visão de LA com que opero hoje), têm sentido a necessidade de vincular seu trabalho a uma epistemologia e a teorias que falem ao mundo atual e que questionem uma série de pressupostos que vinham informando uma LA modernista (Moita Lopes, 2006, p. 14).

Logo, endossamos a proposta de Moita Lopes (2006), visto defendermos o ensino de LM a partir da visibilidade e reflexão sobre as práticas linguísticas e socioculturais como produtos de linguagem, que constitui o homem e a vida social, possibilitando (res) significações que atravessam o tempo e atualizam discursos (ideologias) influenciadores das culturas e da constituição das subjetividades. Tal proposta enriquece as possibilidades de abordagens do ensino de LM, e dialoga com o proposto pela Linguística da Prática, pois ambas primam pela observação das práticas sociais dos sujeitos como base para as investigações científicas.

A saber, Rodrigues (2017a), em *Por uma linguística da Prática*, recorre à teoria do *habitus* de Bourdieu (1994) para pensar as interfaces que compõem o sujeito contemporâneo, cujos discursos materializam-se em práticas de linguagem constituídas pelas diversas mídias sociais. O pesquisador reflete sobre o sujeito e a construção de sua identidade, seu campo de atuação e interesses, dos quais emergem tensões evidenciadas pela adesão do sujeito a uma ordem estabelecida no social. Essa postura direciona o sujeito a personificar um *habitus* racional mediante sua pretensão e as reações do outro (Rodrigues, 2017a).

O estudioso compreende o *habitus* como um agir social – uma construção de *performances* – por meio das vivências sociais, sempre em movimento, que alimentam uma “matriz cultural”, condicionadora do sujeito e de suas escolhas. Essa estrutura psicossociocultural permite pensar a constituição das identidades sociais, híbridas, no mundo contemporâneo. Rodrigues (2017a) afirma que o *habitus* não é linear, ele é alimentado nas múltiplas direções. E, considerando a complexa teia das relações sociais, o *habitus* é submetido à noção de ordem social. Sendo assim, podemos compreender que a consti-

tuição do *habitus*, seja individual ou coletivo, dá-se na fronteira dos padrões estabelecidos socialmente, num movimento fronteiro (Bhabha, 1998), lugar de encontro do diverso, irregular e dialético que atende à “necessidade do ser de compreender e se fazer compreendido em culturas diferentes [...] através de um processo linguageiro múltiplo de envolvimento intersemiótico” (Rodrigues, 2017a, p.70).

Nessa perspectiva, o autor afirma não haver ponto de vista unilateral, e concebe o campo de estudos da Linguística da Prática, “em que agentes pertencentes às culturas diversas possam transitar e conviver harmoniosamente pela troca de *habitus* num espaço que respeita a transação de bens simbólicos que, somados, ampliam as possibilidades de interação, no sentido de troca e intercâmbio com ganho mútuo dos agentes envolvidos na pesquisa em linguagens” (Rodrigues, 2017a, p. 76). Assim, a cultura se estabelece como campo híbrido, com “diálogos constantes entre agentes que interagem a partir da troca, adoção e reprodução de *habitus* individuais e coletivos” que, de forma cíclica, reproduzem “um movimento continuado e de mão dupla”, que possibilita a construção de *performances* mediadoras das interações sociais (Rodrigues, 2017a, p.77).

Do encontro dessas perspectivas teóricas, surge a concepção plural de ensino de linguagens que estabelecemos neste estudo, pautada na interdisciplinaridade como uma tendência dos estudos linguísticos contemporâneos que, segundo Moita Lopes (2006, p. 21), desde a “virada linguístico-discursiva”, têm interesse no que as Ciências Humanas e Sociais estão falando sobre a linguagem e sobre o mundo, sugerindo novas alternativas de fazer pesquisa, outros campos, evidenciando “visões de mundo, ideologias e valores etc.”, que atendam às práticas socioculturais, políticas e históricas do mundo atual, como alternativas futuras.

À vista disso, buscamos dar visibilidade às questões de ordem do social expressas pelos usos da linguagem, em diálogo com a Base Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018b), para uma abordagem do texto multimodal/multicultural, que passa a ser considerado como mediador do ensino de LM, primando pelas relações pragmático-discursivas entre os “contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades no uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses” (Brasil, 2018b, p. 67). Sob esta concepção, consideramos as práticas de linguagem como meio de participação nas esferas da vida sociopolítica, de modo que, sem o desenvolvimento adequado, é provável que a referida participação não ocorra da melhor forma possível. Outrossim,

O texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos. Considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo¹ que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicativa/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento

1 Mesmo percebendo que alguns documentos ainda reproduzam a expressão gênero discursivo, em nossos estudos optamos pela expressão gênero textual, como orientou Marcuschi (2003) em seus estudos sobre os gêneros e sua funcionalidade atrelada às atividades sociocomunicativas cotidianas do homem.

das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (Brasil, 2018b, p. 67).

De pronto, é intrínseco ao texto uma atividade cognitiva, sócio-histórica de linguagem como meio para atuação da vida em sociedade (Dionísio, 2014, p. 34). Marcuschi (2003) explica que devido à diversidade de práticas de linguagem (triviais, prestigiosas ou canônicas e suas persistências na tradição cultural), além de sua atuação como mediadoras entre as ações sociolinguísticas, em contextos específicos, elas ganham forma nos gêneros textuais, cuja diversidade é igualmente proporcional, bem como, também, são seus suportes que os fazem circular, determinando suas especificidades:

[...] os suportes contribuem para a seleção dos gêneros e sua forma de apresentação. [...] desde a antiguidade os suportes textuais variaram num *continuum*, indo das paredes interiores das cavernas à pedrinha, à tabuleta, ao pergaminho, ao papel, ao *outdoor*, para finalmente entrar no ambiente virtual da internet. [...] nossa sociedade foi das inscrições rupestres à pichação urbana (Marcuschi, 2003, p.1, grifos nossos).

Exemplificamos a citação de Marcuschi (2003) a partir da figura 1, que ilustra a Arte Rupestre do período Paleolítico. Esse registro comprova que contamos histórias/memórias, nos comunicamos, seja por meio das letras ou de imagens materializadas nos diversos tipos de suportes.

Figura 1: Arte Rupestre (Período Neolítico)



Fonte: Word Press

Acesso: <https://projetosarapui.wordpress.com/2009/06/23/pre-historia-periodo-neolitico/>

Desse modo, comumente (res)significamos nossas práticas de linguagem, nossas práticas culturais, nossos *habitus* ao longo dos tempos (Rodrigues, 2017a). O mesmo ocorre com os suportes dos textos, a exemplo da pichação² que “invade” o mundo no século XIX e, impulsionada pelo regime militar, fomenta um movimento com origem

2 De acordo com Oliveira (2016), a pichação é tida como linguagem de denúncia e intervenção no meio social, desde a Idade Média, quando os padres a utilizam pichando muros de conventos rivais, para criticar doutrinas contrárias às suas, opondo-se aos governos autoritários. Segundo o autor, há uma proximidade entre as linguagens – pichação e grafite –, que faz com que a sociedade ainda não as diferencie com clareza. O impasse também se encontra entre os grafiteiros e pichadores, que as diferenciam pela elaboração dos traços, pelo uso das cores e um planejamento mais elaborado da arte e, principalmente, a autorização do proprietário do suporte. Na busca de regulamentar esses textos e diferenciar a linguagem do grafite da pichação, que possui caráter mais agressivo na intervenção urbana, em detrimento da linguagem do grafite – associado cada vez mais a estética urbana –, surge a Lei nº 12.408, de 2011, que criminaliza o ato de pichar e atribui ao grafite o caráter de arte contemporânea das cidades.

nas periferias das cidades, com forte teor de resistência, denúncia e crítica social. Logo em seguida, no Brasil, na década de 1970, o ato de intervir no urbano ganhou caráter estético, e surgiu o grafite, com novos traços, cores, formas, sendo nomeado de arte das ruas. Contudo, embora o grafite amplie as formas de comunicar e produzir sentidos, permanece com a essência de intervenção, de crítica e de denúncia social, que deu origem à pichação (Oliveira, 2016). Concordamos com Rodrigues (2017a), os *habitus* dos sujeitos, enquanto um agir social, encontram na linguagem o meio de atuação e tendem a um movimento contrário ao estabelecido pela ordem social, são multifacetados e se reinventam continuamente, a exemplo da figura 2 que evidencia *performances* e hibridismos entre as linguagens, próprias da cultura do grafite e dos quadrinhos.

Figura 2: Mural quadrinhos de rua (RJ- Muro-Copacabana)



Fonte: Revista Trip (2011). Fotografia: Tito
 Acesso: <https://revistatrip.uol.com.br/trip/quadrinhos-de-rua>

A prática da escritura urbana demonstra um movimento irregular/dialético, próprio do sujeito e suas práticas de linguagens intersemióticas em culturas diversas (Rodrigues, 2017a), que se (res)significam, atualizam-se, e evidenciam tensões com origem e maior intensidade nos lugares periféricos, embora o grafite já tenha ganhado os mais distintos espaços das cidades. Com a alcunha de Arte urbana do século XXI e representantes mundialmente reconhecidos, como o grafiteiro brasileiro – Eduardo Kobra –, o grafite contribui com a estética de diversas cidades mundiais, mesmo assim, a sociedade divide opiniões sobre sua real função. O que não tem impedido sua característica de (re)inventar-se. Na contemporaneidade, o grafite em 3D e seu *habitat* ultrapassou o universo das ruas, ganhando espaço nas exposições dos museus e murais de arte em residências (Oliveira; Rodrigues, 2019), como demonstra a figura 3.

Figura 3: Buraco negro, em Londres (Inglaterra)



Fonte: Site Mega curioso (2019). Fotografia: Joe Hill

Acesso <https://www.megacurioso.com.br/ilusao-de-optica/98820-19-artes-de-rua-em-3d-que-vaio-enganar-o-seu-cerebro.htm>

Este fenômeno de linguagem tem sido prospectado pela reprodução das imagens, que experimentou tamanha aceleração no mundo tecnológico, ao passo que começaram a situar-se no mesmo nível da palavra oral (Couri, 2014) e da palavra escrita. O fato é que continuamos a contar histórias, rememorar acontecimentos sócio-históricos e, por meio das práticas languageiras, atuamos no/sobre o mundo, criamos mundos e os representamos ao modo da hibridez dos tempos e dos sujeitos, complexos, aptos a convivência “num mundo interligado por valores simbólicos, que são compartilhados por todos e mediados por redes globalizadas” cujos “ideais de mundo e de sujeito” (Rodrigues, 2017a, p.70-77) dão base ao desenvolvimento de pesquisas em diálogo com a Linguística da Prática e com a Linguística Aplicada Indisciplinar.

Os exemplos (figuras 2 e 3) ilustram a afirmação de Marcuschi (2003), de que o suporte é fundamental na circulação dos gêneros textuais. O suporte especifica embora não determine o gênero textual suportado, como nos casos ilustrados pelas figuras anteriores, cujos criadores os nomeiam de murais. Desse modo, os gêneros textuais organizam as atividades humanas e estão diretamente relacionados com a diversidade cultural que permeia a sociedade. O grafite ganha, assim, lugar no rol dos gêneros que circulam no cotidiano das cidades. E conforme Marques (2013), ele compõe as linguagens da vida urbana e sua estética, com origem nos movimentos artísticos multiculturais.

Mesmo com grande destaque na vida cotidiana, gêneros textuais, a exemplo do grafite, nascidos nas periferias urbanas, têm pouco prestígio nos espaços educacionais de forma a propiciar reflexões sobre as práticas de linguagem e sobre as formações discursivas circulantes na vida social. Ao atuar sob tais circunstâncias, este estudo adentra o *status* de uma ciência da matéria, observando os sujeitos a partir de suas práticas, seus *habitus*. Esta é uma tarefa que, segundo Moita Lopes (2006) e Rodrigues (2017a), cabe à Linguística Moderna e que a Linguística da Prática e a Linguística Aplicada Indiscipli-

nar cumprem bem, propondo um fazer científico inspirado na materialidade da *práxis*, rememorando a sociedade e a relevância da contextualização histórica e a diversidade cultural, considerando os sujeitos e suas atuações sociais a partir de mentalidades e ideologias, que os conduzem à atuações performáticas como sujeitos de linguagem, conscientes/inconscientes, por impulsos imaginários coletivos ou individuais.

Fazer Linguística Aplicada, nesses moldes, evidencia uma atitude política relativa, relacionada ao grau de posicionamento nas “práticas sociais para agir e resistir”, mostrando novos modos de fazer pesquisa em linguagem, como opção para pesquisadores contemporâneos que se posicionam na contramão dos que operam pelos limites disciplinares, sem considerar ou compreender a heterogeneidade do sujeito social e sua fragmentação, seus movimentos mutáveis, sem contemplar questões de ética e poder. O que faz da alteridade um problema relacionado ao lado da fronteira em que se está posicionado (Moita Lopes, 2006, p. 27).

Por conseguinte, destacamos a escolha por práticas sociais de linguagem que evidenciam tensões entre classes sociais mediante uma hierarquia social de poder, a exemplo do grafite, como produto de linguagem que traz a materialidade das relações sócio-históricas e político-culturais da vida em sociedade. No tópico a seguir, apresentamos uma exposição dos aspectos metodológicos e do tratamento dos dados.

LENDO A CENA URBANA E SUAS LINGUAGENS

Em nosso estudo, abordamos a semiótica do texto multicultural nas aulas de leitura do Ensino Médio, com a participação de uma turma composta pelos ciclos V e VI da Educação de Jovens e Adultos, cuja participação, coleta e uso dos dados foram condicionados ao atendimento das normas e aprovação do Comitê de Ética da Universidade Estadual da Paraíba/UEPB. Seu desenvolvimento deu-se a partir da organização de um projeto didático composto por um plano de ensino e módulo do aluno – estruturado em quatro unidades temáticas (I – Linguagem e cultura: comunicação e interação; II – Leitura multimodal: fatores linguísticos e extralinguísticos; III – Linguagem e sociedade em significação; e IV – Multimodalidades em cena).

Durante o desenvolvimento do estudo, buscamos proporcionar aos sujeitos participantes, uma experiência de linguagem como acontecimento simbólico, por sua capacidade de representação da história e da memória como acontecimento histórico, político e cultural que permite a vivência de fatos passados e promove a interação, o diálogo, o conhecimento e a sua (res)significação, ao passo que linguagem e cultura são os meios de contato com as memórias coletivas/individuais da vida social.

Evidenciamos a íntima relação entre cultura e linguagem, enquanto produtos resultantes da atuação do homem no mundo, e como fenômenos que proporcionam essa atuação e o desenvolvimento humano (Santaella, 2005). Desse modo, compreendemos o texto como produto cultural de linguagem, um complexo de já ditos ao encontro do leitor nunca desnudo de sua história, dado que o encontro entre ambos acontece à luz

dos conhecimentos para além do linguístico, condicionando o trabalho com a linguagem à aproximação entre os contextos de produção dos textos, da vida dos sujeitos e do contexto de produção de leitura (Geraldi, 2015).

O recorte apresentado a seguir é parte da sequência de aulas desenvolvida durante a unidade II³ do módulo do aluno – Leitura multimodal: fatores linguísticos e extralinguísticos –, em que o texto grafite (seus aspectos antropológicos e semióticos) mediou o processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, a turma pôde conhecer e discutir o trajeto desse gênero e sua (res)significação na/pela sociedade, constantemente influenciada pelo surgimento das tecnologias, desde os traços da arte rupestre, passando pela pichação e, atualmente, a arte urbana. Seguem alguns exemplos da participação da turma⁴:

Aluna 11: Estou lembrando do *Orkut* que foi o primeiro meio de comunicação na internet, que as pessoas usavam muito para postar fotos.

Aluno 04: Quando eu picho a casa de alguém sem autorização é um crime?

Aluna 13: Acho que a pichação suja e o grafite “embeleza” [*sic*].

O professor pesquisador⁵ enfatizou que as questões levantadas pela turma são importantes e destacou que é possível observar, na própria leitura, que existe uma lei que criminaliza a pichação e legaliza o grafite como arte. Também, que os gêneros textuais/multimodais existem porque tem uma função social de comunicar, cada um com suas características e semelhanças. Em seguida, solicitou que a turma atentasse para o caráter transgressor da pichação, da regra social, da lei. Pichar é intervir em um espaço sem autorização; muitas vezes, o grafite também é produzido nessas condições, porém com características mais elaboradas, utiliza diversas cores, traços etc., caracterizando-se como arte urbana (Oliveira, 2016). Desse modo, o grafite não perde a característica de intervenção no espaço urbano e, na maioria das vezes, atua por meio de crítica social, denunciando algo que não vai bem na sociedade.

Durante a leitura, o professor pesquisador questionou a turma sobre o entendimento do grafite, reproduzido na figura 4:

3 Essa unidade teve como culminância a visita ao Museu Digital da Cidade de Campina Grande-PB, com o objetivo de ofertar a turma conhecer/revisitar as memórias/a histórica local, pondo em contraste o passado e o presente por meio das tecnologias, além de democratizar os espaços elitizados da cidade. Um recorte dessa aula de campo será evidenciado logo a seguir.

4 As falas da turma foram transcritas das gravações de áudio; bem como imagens/documentos, obtidos nos moldes do Comitê de Ética da Universidade Estadual da Paraíba; os alunos foram identificados por números de acordo com ordem da caderneta para preservar suas identidades.

5 Adotamos a expressão “professor pesquisador” cunhada por (Bortoloni-Ricardo, 2008), para fazer referência às ações desenvolvidas pelo pesquisador no universo de sala de aula, embora tenhamos consciência que tais ações também estiveram influenciadas por outras vozes.

Figura 4: Recorte da página 28, do módulo do aluno


O que acha de exercitar um pouco o que aprendeu sobre o gênero textual grafite e sua linguagem?!

ATIVIDADE 1

O Grafite figura 32 - à direita- faz parte da obra de um dos artistas brasileiros mais conhecido no mundo, que atende pelo codinome Kobra. O texto foi retirado do blog "Ética para a paz", onde foi usado como linguagem de capa do artigo intitulado "De crime à arte: a história do grafite nas ruas de São Paulo".

Com base na leitura do texto e em seus conhecimentos de mundo responda as questões seguintes.

Figura 32: Grafite de Kobra em São Paulo



Fonte: <<http://eticaparapaz.blogspot.com/>>2017/01/>

Fonte: Acervo do pesquisador

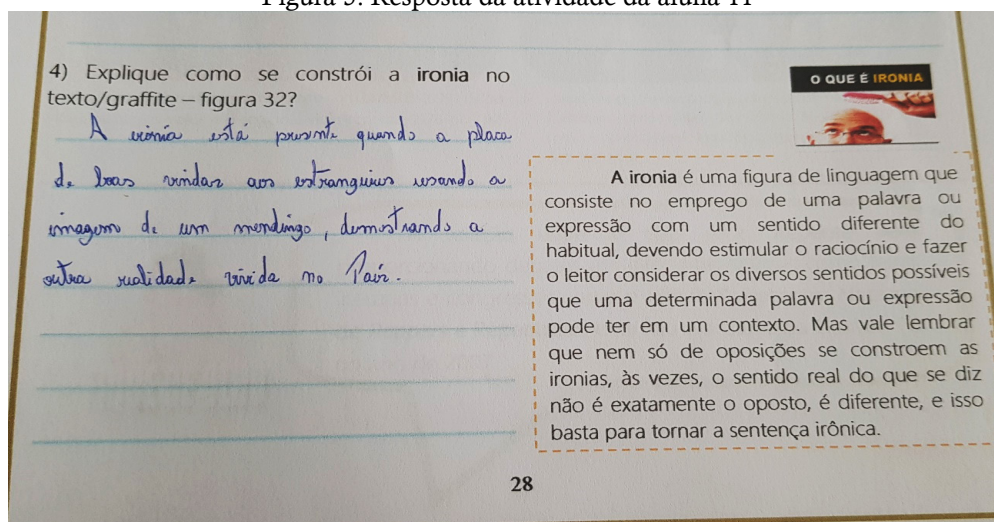
Entre as participações da turma, a fala do aluno 18 despertou nossa atenção, pois ele ainda não havia se pronunciado nas aulas:

Aluno 18: É um deboche, uma ironia, o grafiteiro denuncia que a cidade tem muito morador de rua.

O referido aluno tinha participação tímida nas aulas, mesmo assim, o professor pesquisador o percebeu mais motivado e com um entendimento pertinente sobre a discursividade da linguagem, percebendo a intervenção do sujeito/autor na linguagem (Guimarães, 2002). O professor questionou a turma sobre questões funcionais do gênero textual grafite, tais como: a quem se destinava a mensagem veiculada ao texto e qual seu possível leitor. Como os alunos tiveram dificuldade em responder, o professor explicou que as marcas linguísticas, a exemplo de palavras, frases e referência ao contexto histórico-social em que o texto foi escrito, os fatos e acontecimentos aos quais o texto refere-se, funcionam como conteúdos pressupostos que dão pistas sobre seu possível leitor (Fiorin, 2008). Só então, os alunos conseguiram identificar palavras/expressões, recursos multimodais que apontavam para um possível leitor do texto, conforme a fala do aluno 4, reproduzida a seguir; e conseguiram compreender como o autor do texto fez uso do recurso da ironia para lançar uma crítica/denúncia ao sistema capitalista brasileiro (governo/sociedade), como expõe a aluna 11, na resposta da atividade, reproduzida pela figura 5.

Aluno 04: 'Welcome to Brasil' a mensagem é para os turistas, professor.

Figura 5: Resposta da atividade da aluna 11



Fonte: Acervo do pesquisador

O professor pesquisador refletiu o movimento de interpretação realizado pelos alunos, associando a expressão escrita em língua estrangeira aos possíveis leitores do texto – o turista estrangeiro – a quem se denuncia e, a sociedade brasileira, a quem caberia a crítica. Essa leitura confirma o pensamento de Geraldi (2015), o texto é lugar de encontro entre autor/leitor, enquanto co-enunciadores e constituidores de efeitos de sentidos na materialidade textual.

A discussão realizada pela turma aponta para a necessidade de a escola incluir no rol dos gêneros textuais trabalhados em sala de aula textos produzidos pelos sujeitos que estão nas periferias das cidades, proporcionando identificação e valorização com suas práticas sociolinguísticas, incompreendidas, em algum momento, pelo grupo social do qual o sujeito faz parte. Com isso, a escola possibilita a compreensão sobre tais práticas e o sentimento de valorização dos alunos que fazem parte desse universo, tanto como produtores quanto como consumidores dessas práticas de linguagem.

Como evento final da sequência de aulas, planejamos um momento de valorização e inclusão dos sujeitos autores e leitores da linguagem do grafite, incluindo os sujeitos na materialidade textual (Oliveira, 2020). Organizamos uma roda de conversa protagonizada pela turma, com o grafiteiro, especialista em Gestão Urbana e Sustentabilidade, Ítalo Tavares de A. Farias, que doou alguns de seus trabalhos, os quais foram preparados para exposição no local do encontro, ilustrado pela figura 6 a seguir. Para tanto, o professor pesquisador e a turma organizaram um roteiro com perguntas de interesse dos alunos para o momento do encontro, e um cronograma com a divisão de tarefas para a organização da sala aula, cujo cenário é possível visualizar nas figuras 6 e 7. Na decoração do espaço, priorizamos as cores com tons mais quentes em busca de uma associação com os movimentos de resistência típicos do grafite.

Figura 6: Mesa para convidado e autoridades



Fonte: Acervo do pesquisador

A ilustração da figura 7, a seguir, apresenta o evento intitulado “Grafitoo – arte nas mãos”, em que a turma fez perguntas ao grafiteiro. Esse momento foi organizado seguindo os passos de uma entrevista, mediada pela aluna 7. O evento transcorreu em clima positivo, desde a arrumação do local, que aconteceu um pouco antes do início das aulas noturnas, chamando a atenção dos alunos e da comunidade escolar que chegavam. Alguns estudantes comentavam “como ‘tá’ [sic] lindo nosso projeto, professor!”. Esta energia também foi demonstrada pelos professores, equipe administrativa e pelo convidado que, na chegada ao local, paravam por um instante à porta, demonstrando certa surpresa – momento em que eram recepcionados pelo professor pesquisador –, apresentando-lhes à turma que os cumprimentou com um sonoro: “Boa noite! Sejam bem-vindos!”. O professor pesquisador prosseguiu com as devidas contextualizações a respeito do evento e, em seguida, convidou a aluna 7 a se fazer presente em seu posto de mestre de cerimônia, procedendo com a composição da mesa pelo grafiteiro e pela equipe de gestores da escola. Cumprido esse ritual inicial, a aluna deu início a mediação da conversa entre a turma e o grafiteiro, de acordo com a ilustração da figura 7.

Figura 7: Diálogo sobre a linguagem do grafite



Fonte: Acervo do pesquisador

Embora o objetivo maior do evento de letramento tenha sido a promoção dos sujeitos e suas linguagens periféricas no universo educacional – ainda muito seletivo no tocante a escolha das linguagens e de autores, que atendem a critérios institucionalizados –, não menos importante foi o trabalho de letramento escolar realizado a partir do gênero textual entrevista, que exigiu da turma o domínio tanto da modalidade escrita, mas, principalmente, da modalidade oral, cuja essência multimodal exigiu o cuidado com a entonação e empostação da voz, a *performance* corporal e o reconhecimento do contexto de comunicação. Esse processo de letramento alinha-se aos horizontes apontados por Zumthor (1993), que concebe a voz como uma instância de exposição de sentidos, pois a manifestação do enunciado depende da *performance* – fruto da oralidade. Essa prerrogativa impõe à ciência da linguagem uma responsabilidade com a oralidade, fazendo-se necessário aos estudiosos da linguagem revisitarem atentamente a essência multimodal dos fenômenos linguísticos (Rodrigues, 2017b).

O segundo momento, que complementa o recorte da prática do ensino de linguagem desenvolvida, mostrou-se de extrema relevância para a turma. Nosso objetivo inicial foi promover a democratização de espaços da cidade, como museus, comumente elitizados e distantes dos olhos periféricos. Entendemos que é papel da escola aproximar os sujeitos dos bens e objetos culturais produzidos socialmente, principalmente, aqueles que numa sociedade capitalista ganham aspectos elitizados. Levamos em consideração o perfil do público da Educação de Jovens e Adultos, composto majoritariamente por adultos e idosos, em condição sociopolítica e economicamente vulnerável. Quase por unanimidade, a turma relatou que nunca havia visitado um museu.

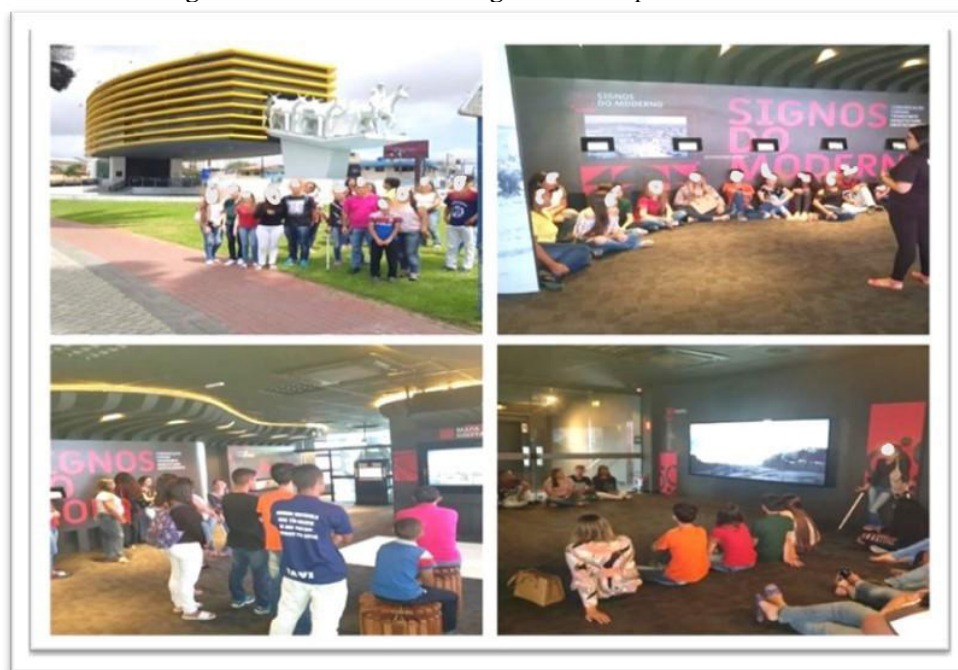
Neste contexto, promovemos uma aula de campo durante uma visita ao Museu Digital de Campina Grande-PB (inaugurado em 2017). Entendemos que, ante a expe-

riência vivenciada em sala de aula, a partir da linguagem urbana do grafite, a visita ao museu digital que explorou os elementos imagético, metafórico e simbólico, para contar a história de Campina Grande-PB, por meio de diversos textos/signos, deu substância a experiência da turma com a linguagem, haja vista a oportunidade da leitura de filmes, mapas, jogos digitais, relatos jornalísticos, quadrilhas em 3D e, por meio do espaço *selfie*, a turma tirou fotos e socializou afetos. Logo, além de cumprir o objetivo inicial, este evento de campo oportunizou, aos estudantes, o desenvolvimento de habilidades linguísticas e socioemocionais.

Durante as instruções para a visita ao museu digital, a turma estava muito agitada/ansiosa, pois 95% dos estudantes não haviam passado por essa experiência. As expectativas também eram por parte do professor pesquisador, tendo em vista que o museu em questão oferece uma experiência inovadora por meio de linguagens, seus códigos e as novas tecnologias, de modo que as narrativas sobre a história local surgem em telas diversas. A turma foi instruída a fazer alguns registros, fotográfico e em forma de anotações, para que no próximo encontro, em sala de aula, fosse realizado um bate papo, com a troca de impressões, sobre a visita ao museu.

Seguem, inicialmente, os registros fotográficos da experiência por ordem de acontecimento e, em seguida, as reflexões sobre as falas dos alunos, a partir das notas de campo, como registro realizado pelo professor pesquisador.

Figura 8: Visita ao Museu Digital de Campina Grande-PB



Fonte: Acervo do pesquisador.

A visita ao museu aconteceu num sábado, entre 11h e 12h, visando o maior número de participantes, tendo em vista que o museu não funciona no horário noturno. Durante a visita, por vários momentos, o sentimento foi de gratidão por estar proporcionando, àquele grupo de alunos da Educação de Jovens e Adultos, uma experiência singular, pro-

vavelmente, para muitos deles, a escola seria a única chance de expandir seus horizontes, considerando a realidade socioeconômica que os envolve.

Essa possível carência socioeconômica do público da Educação de Jovens e Adultos é apontada, pelo Ministério da Educação (MEC), como uma característica desse público. Em um documento lançado em 2006, o MEC aponta para o fato de que Paulo Freire, nos anos de 1960, caracterizou muito bem o público da Educação de Jovens e Adultos ao reconhecer que o analfabetismo perpassa a pedagogia, atingindo aspectos sociais e políticos da vida. Nesse sentido, a educação deve agir a favor dos que se encontram em condições socioeconômicas desfavorecidas, fomentando a “transformação da sociedade geradora de pobreza” (Brasil, 2006, p. 16).

Dentre as inúmeras falas da turma avaliando a visita ao museu, destacamos dois depoimentos que surgiram durante uma conversa com o professor pesquisador, pela simplicidade/humildade da turma, na maioria das vezes, não conseguia se expressar em palavras e o silêncio se fazia significativo. Silêncio que chamou a atenção da recepcionista do museu que, em certo momento, expressou “que turma silenciosa”. Entretanto, bem sabia o professor pesquisador que aquele silêncio era encantamento/sedução (Platão *apud* Chauí, 2000). Já de outras vezes, as palavras saíam, porém com grande economia, mas, substancial na expressão de emoções. Uma singularidade da turma perceptível nas transcrições a seguir.

Aluna 19: Nossa, que coisa maravilhosa isso que o senhor fez “pra” [sic] gente! Eu adoro suas aulas e com isso aqui, o que vou fazer?!

Alunos (04 – 25): Que lindo isso aqui! É nossa primeira vez em um museu, “tamo gostano” [sic] muito. Obrigado por trazer a gente!

Aluna 02: “Que lindo este museu, fico só pensando nos meus filhos, minha família não conhecer isso aqui, tão perto deles” [sic].

Alunos (21 -23): “Obrigado por esse presente que o senhor deu a gente, esse final de semana vai marcar nossa vida na escola” [sic].

Como resposta, o professor pesquisador pediu apenas que a turma aproveitasse a visita e a oportunidade para adquirir novos conhecimentos, fazer registros fotográficos e se divertir. Na volta para a escola, a aluna 19 fez a seguinte reflexão.

Aluna 19: Professor, depois desse passeio vai ser difícil não querer outro desse, esse ano ainda “vamo tê” [sic] outro?

A turma concorda com a fala da colega: “é mesmo, viu!!! [risos]”. Dentre os depoimentos que surgiram no grupo da turma (mídia de *WhatsApp*), destacamos alguns, logo abaixo, que nos sensibilizaram, sobretudo, porque demonstram o perfil carente da turma de momentos de lazer. Embora o encontro significasse uma aula de campo, para a turma, era um dia diferente, um momento de diversão.

Aluna 13: “Aprendo muito com o senhor todos os dias”.

Aluna 27: “Professor, muito obrigado, por me proporcionar esse passeio, eu ameeeei!!! Por me tirar da minha vidinha monótona, e proporcionar a gente essa grande oportunidade!” [sic].

Aluna 23: “Admiro demais o senhor, professor, parabéns pelo que o senhor fez pôr a gente” [sic].

Os depoimentos da turma nos fizeram refletir sobre o papel e a responsabilidade do professor em realizar algo significativo para a vida dos estudantes, cujas memórias geradas, muitos levarão para vida. Esta percepção reflete as diretrizes oficiais para o ensino na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos:

Se vasculharmos nossas próprias lembranças da escola, tanto as boas quanto as más, veremos que o que fica na nossa memória não são os conteúdos, mas marcadamente os professores. A figura do (a) professor (a) aparece, em nossas lembranças, como aquela que marcou uma predileção por determinada área do conhecimento, como alguém que nos influenciou em nossas escolhas profissionais, mesmo como alguém com quem nada aprendemos ou até como aquela pessoa com quem não gostaríamos de nos encontrar na rua. Isso nos ajuda a compreender que o (a) professor (a) exerce um papel determinante e de responsabilidade tanto pelo sucesso quanto pelo fracasso de qualquer um de seus alunos (Brasil, 2006, p.17).

A visita ao museu culminou com o encontro (bate papo) em sala de aula, onde a turma pôde, de forma mais pontual, expressar-se e fazer avaliações individualmente.

Aluno 08: Professor, logo na entrada que “tava” [sic] passando o filme lembrei logo dos tropeiros, eu conheci um grupo de tropeiro em Pombal, uns ano atrás, eles hoje são dono de comércio, eles me “contaro” [sic] como era as viagem que faziam pra Campina Grande, os feirante viajavam junto, passavam mais de três mês “dormino” [sic] no mato, era muito sofrimento e hoje em dia, tudo é mais fácil.

A aluna 19 falou que sempre quis estudar, mas, quando solteira trabalhava muito e, depois de casada, o marido não permitia que estudasse. O relato da aluna foi transcrito a seguir, ouvido com atenção pela turma que, logo em seguida, retomou os depoimentos sobre a visita ao museu:

Aluna 19: “Eu lembrei de quando morava no sítio, em Santa Luzia, a gente vendia loiça e andava muito com os jumento, carregano os caçoá com loiça pra vender, meu pai trabaiva no roçado do povo, descia serra e subia serra, para vender na rua, era muito sofrimento, professor. A gente passava oito, quinze dia dentro do mato, lembrei de toda minha vida que esse ano faço 79 anos, fiquei muito feliz, mas, chegô a minha vez e vou estuda” [sic].

Aluna 11: “Achei lindo os óculos em 3 D, que oferece a gente assistir uma quadrilha junina na pirâmide dentro do parque do povo, a gente vai girando, e as cenas da quadrilha, os dançarinos vão surgindo, mostrando novos passos, parece um convite pra dançar. Mas pensei que no museu a gente não podia tocar em nada, vejo isso na televisão, nesse é diferente a gente pode tocar, assistir filme, mexer nas telas, vê os documentos, parece que a história tá se repetindo” [sic].

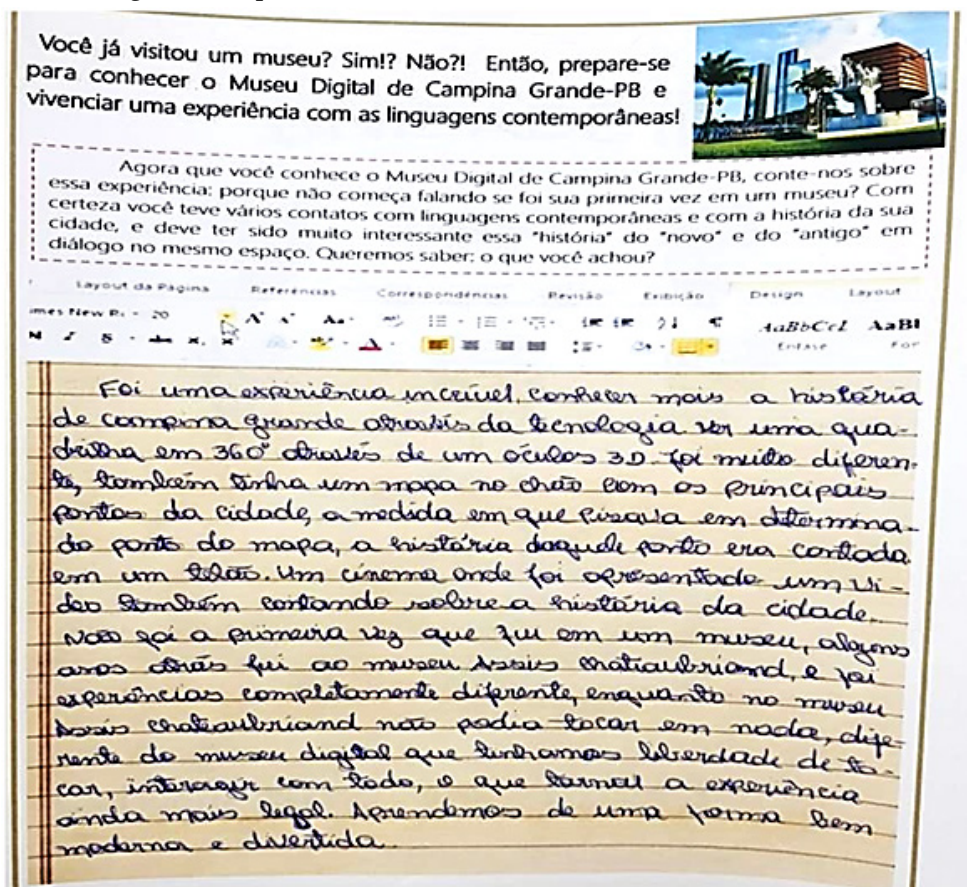
Aluno 08: “Foi muito interessante revê toda história da cidade através do mapa digital no piso, ficar ali em pé na figura e o filme começava na tela, coisa que nem lembrava mais e coisa que eu nem sabia, como a história do algodão, da feira central, do centro da cidade, como surgiu a indústria de Campina, eu sou de

1973, e a história da cidade uma parte é de 1947, me senti vivo tudo aquilo ali, e como fomo bem tratado, professor, hoje na sociedade somo tão mal tratado, o cuidado e o amor que elas tem em mostrar tudo a gente, é muito grande” [sic].

A avaliação reforçou a importância da visita ao museu para turma, pois os relatos dos estudantes comprovaram que eles foram conduzidos ao encontro de suas raízes, suas memórias: individual/familiar; coletiva; da história da cidade onde moram. Uma experiência inovadora, imersa nas tecnologias, que pôde ser lembrada/(res) significada através do contato com a diversidade de textos, cuja existência, latente, surge sobre superfícies moventes e suportes variados (telas eletrônicas/digitais), pisos que, por meio dos pés, acionam histórias/memórias numa tela vertical. São vozes que surgem, por um instante, atualizando as histórias e as memórias do lugar. São vozes que ganham vida em suportes midiáticos digitais, e que dão garantia a ação de “movência dos textos” na contemporaneidade (Zumthor, 1993, p. 144).

De fato, a voz constitui-se como enunciado de cunho social, pautado na prática da oralidade, que transmite uma experiência íntima do ser e do conhecimento da tradição, que constrói crenças, *habitus* (Zumthor, 1997; Rodrigues, 2017a). Portanto, outros textos/narrativas, a exemplo desta experiência didático-pedagógica e da reflexão da aluna 11, reproduzida na figura 9, refletem as experiências dos sujeitos, as construções de seus *habitus* num tempo e num espaço híbridos, também de linguagens e culturas diversas.

Figura 9: Resposta da atividade da aluna 11 sobre a visita ao Museu.



Fonte: Acervo do pesquisador.

Reconhecemos a importância do momento de reflexão sobre a visita ao museu. Embora a turma já houvesse realizado avaliações no grupo de *WhatsApp*, durante o pós-visita ao museu, faltava fazer o registro escrito no módulo, no qual a turma pôde trazer, de forma mais pontual, novas significações a partir de recordações, a exemplo da aluna 19, acolhida no seio de outras gerações. Sua história de vida expõe batalhas travadas, algumas vitórias, outras ainda por superar, no tocante ao desenvolvimento do letramento escolar em curso, – para ela, “uma grande riqueza” –, que se traduz, ao nosso ver, pela experiência da vida, de manter acesa a chama do desejo pela vida, desejo de aprender coisas novas (Campbell, 2017).

Percebemos a importância da experiência durante os relatos da turma, havia brilho nos seus olhos ao relatar descobertas, impressões e alegrias sobre a visita ao museu. Esta constatação permitiu-nos refletir “o quanto a escola pública” pode enriquecer de experiências valiosas a vida de seus alunos conforme Walter Benjamin, uma experiencição que só é possível por meio da linguagem como instrumento proporcionador da construção dos *habitus*, um agir e atuar socialmente por intermédio de *performances* possíveis nas vivências sociais em movimento, alimentadoras de uma matriz cultural condicionante dos sujeitos e de suas escolhas, de suas identidades sociais, híbridas (Rodrigues, 2017a).

A este modo, a BNCC expõe que é responsabilidade da escola proporcionar atividades que removam os alunos do desinteresse pelo conhecimento, retirando-os do estado de alienação que, frequentemente, os conduz ao fracasso escolar. Assim, a educação escolar inclui as culturas distintas e busca o diálogo com “a diversidade de formação e vivências para enfrentar com sucesso os desafios de seus propósitos educativos” (Brasil, 2018, p. 62). Segue algumas considerações sobre o estudo.

DESFECHO

Neste estudo, procuramos evidenciar a linguagem enquanto materialidade discursiva e meio de constituição e atuação do homem no mundo. Buscamos refletir a cidade como um organismo vivo e espaço comum à coletividade, de constituição dos sujeitos com seus modos de viver, resistindo, transformando, insurgindo, (res)significando formas de convivência, de individualidades, de discursos e de linguagens, que resultam na significação da cidade e seus sentidos, que refletem a sociedade, a história, a cultura. A partir desta percepção, servimo-nos da linguagem para acessar a materialidade resultante da relação triádica: sujeito, história (sociedade) e língua/objeto.

Pensar a cidade nesses termos, conduziu-nos ao pensamento de Orlandi (2004), cuja compreensão do urbano passa pela ideia de espaço no qual os sujeitos se encontram (em quantidade, aglomerações e dissonâncias), bem como dos sujeitos com a cidade. A cidade, assim compreendida, é íntima aos sujeitos que nela residem, habitam e transitam, (con)fundindo-se com/em suas vidas, é seu *habitat* natural, espelho do imaginário coletivo, lutas, tensões, normatividades e segregações. Desse modo, o sistema capitalista, com sua essência de lucro e *status* econômico, acaba por potencializar aspectos elitizados aos

espaços urbanos, a exemplo dos museus, exigindo das instituições educacionais uma postura ativa na democratização desses espaços, particularmente, considerando os sujeitos de escolas públicas.

Esta visão sobre a cidade nos impulsionou ao desenvolvimento da proposta de um ensino de linguagens, possibilitando que os alunos refletissem sobre os sentidos constitutivos da cidade e, a partir da leitura de textos, linguagens urbanas, a exemplo do grafite, proporcionamos aprimoramento dos letramentos crítico, social e de resistência, à medida que os sujeitos participantes conheceram, aprofundaram-se nos conhecimentos sobre a arte da escrita urbana, desde o surgimento das inscrições rupestres, passando pela pichação com forma de denúncia e resistência, e suas (res)significações como arte urbana (grafite). Com isso, atribuímos, a essas linguagens e às práticas sociais dos sujeitos, importância no conhecimento escolar, atendendo ao proposto da Linguística Aplicada Indisciplinar e da Linguística da Prática, de um ensino de LM plural, pautado na materialidade da *práxis*, contribuindo com os estudos linguísticos contemporâneos. Uma abordagem nesses moldes contribui para os estudos do texto de forma geral, a literatura e as artes, pois leva em consideração a relação do sujeito leitor, sua carga de experiência para produção de sentido mediante uma relação dialógica com o texto, considerando a tríade autor/texto/leitor envolta em aspectos histórico, social, político, cultural, antropológico, evidenciando o pensamento de Moita Lopes (2006), que compete aos estudos contemporâneos em linguagem buscar o diálogo com as ciências humanas e sociais na busca por evidenciar, por meio da linguagem, outras faces do humano e promover a inclusão.

Assim, oportunizamos a democratização dos espaços privilegiados da cidade, a partir da reflexão da cidade como lugar de interação, aberto ao coletivo, à medida que criamos oportunidades para que a turma pudesse visitar o Museu Digital de Campina Grande/PB e conhecer, (re)lembrar a história da sua cidade, dos seus antepassados. Essa experiência tornou-se significativa uma vez que a maioria da turma ainda não havia visitado um museu. Essa carência comprova que é importante uma educação escolar que acontece, também, para além dos muros escolares, em que os educandos tenham oportunidade de conhecer, pedagogicamente, os espaços da cidade, essencialmente, aqueles cujo acesso não lhes seria possível senão por meio da escola. Do exposto, nosso estudo se mostra pertinente ao expor resultados que promovem o desenvolvimento intelectual e cultural dos sujeitos, bem como os letramentos que ampliaram a visão de mundo e das formas de atuação dos sujeitos envolvidos com a pesquisa por meio da linguagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. A. A psicologia social e o papel do psicólogo na sociedade contemporânea. **Revista Psicologia PT.**, Porto: Portugal, 2018. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1222.pdf>. Acesso: 26 de fev. 2023.

AUST, W. Buraco negro em Londres – Inglaterra (Joe Hill). **Mega Curioso**, 2019. Disponível em: www.megacurioso.com.

- com.br/ilusao-de-optica/98820-19-artes-de-rua-em-3d-que-va-enganar-o-seu-cerebro.html . Acesso em 29 de ago. de 2022.
- BAUMAN, Z. **A cultura no mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Trad. Myrian Ávila, Eliane L. de L. Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: EDUEFMG, 1998.
- BORTONI-RICARDO, S M. **O professor pesquisador: introdução a pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.
- BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). **A Sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1994, p. 39-72.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, 9394/1996**. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Trabalhando com a educação de jovens e adultos: alunas e alunos da EJA**. Brasília: MEC, 2006.
- BRASIL, Ministério da Educação. **ENCCEJA**. Brasília: MEC, 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/encceja>. Acesso: 09 de set. de 2022.
- BRASIL, Ministério da Educação/MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC; SEB, 2018b.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Agenda Territorial de EJA**. Brasília: MEC, 2018c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32737-eja> Acesso: 09 de set. de 2022.
- CAMPBELL, J. **O poder do mito**. São Paulo: Palas Athena, 2017.
- CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.
- COURI, A. **História das Artes visuais I – 2014.2, 2014**. Disponível em: GRAFFITI, do paleolítico ao séc. XXI | História das Artes Visuais 1 - 2014.2 (wordpress.com). Acesso em 2 de nov. de 2023.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. O Comum: um ensaio sobre a revolução no século 21. **Revista Lugar Comum: Estudos de Mídia, Cultura e Democracia**, n-49, p. 1-9, 2017.
- DIONÍSIO, Â. P. **Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais**. Recife: Pipa Comunicação, 2014.
- FIORIN, J. L. A linguagem em uso. In: FIORIN, J. L. (Org). **Introdução à linguística I: objetos teóricos**. São Paulo: Contexto, 2008, p. 165-186.
- BERGOGLIO, J. M. Laudato si': sobre o cuidado da casa comum. **Vatican.va.**, 24, maio, 2015. Disponível em: Laudato si' (24 de maio de 2015) | Francisco (vatican.va) Acesso: 13 de mar de 2023.
- GERALDI, J. W. A leitura e suas múltiplas faces. In: GERALDI, J. W. **Aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João, 2015, p. 103-112.
- GUIMARÃES, E. **Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem**. Campinas-SP: Pontes, 2002.
- GOODY, J. **A domesticação da mente selvagem**. Trad. Vera Josvelyne. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2012.
- MOITA LOPES, L. P. Uma Linguística Aplicada Mestiça e Ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (Org). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 13-42.
- MARCUSCHI, L. A. A questão do suporte dos gêneros textuais. **Revista DLCV – V.1, N.1**, p. 9-27, João Pessoa. Out., 2003.
- MARQUES, M. W. F. **Estéticas urbanas: grafite e tatuagem na sociedade contemporânea**. Centro Universitário de Brasília – UniCEUB, Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas – FATECS - Curso de Comunicação Social. Brasília, 2013.
- OLIVEIRA, L. F. **Grafite & pichação: linguagens de intervenção, denúncia e construção de sentidos**. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Letras, Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campina Grande-PB, 2016.
- OLIVEIRA, L. F.; RODRIGUES, L. P. A leitura nas culturas híbridas: ação de linguagem e multimodalidade. In:

- LENDL, A. SOUZA, F. M. (Orgs). **Ensino de línguas na contemporaneidade**: multimodalidade e tecnologias digitais. São Paulo: Mentis Abertas, 2019, p. 33-50.
- OLIVEIRA, L. F. **Abordagem semiótica do texto multicultural nas aulas de leitura do Ensino Médio EJA**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação profissional em formação de professores/PPGFP, Faculdade de Letras da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campina Grande/PB, 2020.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **Cidade dos sentidos**. Campinas-SP: Pontes, 2004.
- RODRIGUES, L. P. Por uma linguística da prática. *In*: ATAÍDE, C. *et al.* (Org). **GELNE 40 ANOS**: Experiências teóricas e práticas nas pesquisas em Linguística e Literatura. São Paulo: Blucher, 2017a. <https://doi.org/10.5151/9788580392852-03>
- RODRIGUES, L. P. O oral e o escrito em práticas de eventos de letramento. *In*: NORONHA, C. A.; SÁ JÚNIOR, L. A. de., Org(s). **Escola, ensino e linguagens**. Natal: EDUFRN, 2017b.
- RODRIGUEZ, D. **Revista Trip**: mural em quadrinho – Rio de Janeiro/Copacabana (Tito), 2011. Disponível em: <https://revistatrip.uol.com.br/trip/quadrinhos-de-rua> . Acesso em 23 de maio de 2023.
- ROJO, R. O letramento escolar e os textos da divulgação científica: a apropriação dos gêneros de discurso na escola. **Revista Linguagem em (Dis)curso-LemD**. UNISUL: Santa Catarina, v. 8, n. 3, p. 581-612, 2008. <https://doi.org/10.1590/S1518-76322008000300009>
- SANTAELLA, L. **Matrizes da linguagem e pensamento**: sonora, visual e verbal: aplicações na hipermídia. 3 ed. São Paulo: Iluminuras: FAPESP, 2005.
- SANTAELLA, L. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- TONUCCI FILHO, J. B. M.; CRUZ, M. M. O comum urbano em debate: dos comuns na cidade, à cidade como comum? **Revista Brasileira de Estudos Urbanos Regionais**. São Paulo, V.21, N.3, p. 487-504, 2019. <https://doi.org/10.22296/2317-1529.2019v21n3p487>
- WITTGENSTEIN, L. **Investigações Filosóficas**. Trad. José Carlos Bruni. São Paulo: Abril Cultural, 1979.
- ZUMTHOR, P. **A letra e a voz**. Trad.: Amálio Pinheiro, Jerusa Pires Ferreira - São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- ZUMTHOR, P. **Introdução à poesia oral**. Trad. Jerusa Pires Ferreira, Maria Lúcia Diniz e Maria Inês. São Paulo: HUCITEC, 1997.