

AS PRÁTICAS CULTURAIS DE LEITURAS

Sheila Rodrigues dos Santos¹

Orientadora: Profa. Dra. Áurea Pereira da Silva

Resumo: O presente artigo representa um desdobramento da pesquisa desenvolvida no Programa de Mestrado em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), cujo objetivo primordial é o percurso formativo na transição de sujeito-leitor a professora-leitora. Aqui apresento parte embrionária do primeiro capítulo, que irá se desdobrar em uma reflexão a partir da relação existente entre língua/linguagem, cultura e os contextos de aprendizagens, na qual o letramento do indivíduo esta em foco seja nos espaços formais e não formais. Pois, é através da linguagem que se materializa toda uma história adquirida, experienciada pelo indivíduo. E, se tratando da relação entre língua e cultura, e, mais especificamente, pensando no processo de ensinar e aprender no crivo dos Estudos Culturais, Silva (2011) irá nos dizer que todo conhecimento, na medida em que se constitui num sistema de significação, é cultural. Tendo em vista assim, a interculturalidade que permeia os espaços educacionais, cabe a nós pesquisadores da área um repensar a noção de cultura, uma vez que, a tradução do multiculturalismo para o currículo, sugere tensionar as discussões teóricas e analisar narrativas plurais, desmistificando as hierarquias entre as culturas.

Palavras-chave: Linguagem. Cultura. Práticas de leituras. Currículo.

1 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

A importância da cultura no mundo contemporâneo tem sido enfatizada por autores de diferentes tendências, inclusive no cenário educacional. No viés do pensamento pós-moderno, a relação entre escola e cultura adquire cada vez mais um papel mais significativo, uma vez que essa relação é inerente a todo processo educativo. Não há educação que não esteja imersa na cultura da humanidade e, particularmente, no momento histórico em que se situa. Desta forma, não se pode conceber uma experiência pedagógica "desculturizada", em que a referência cultural não esteja presente.

De acordo com os Estudos culturais, a experiências vividas pelos sujeitos é fruto das práticas e das conflitivas relações de poder, na qual produzimos, rejeitamos e compartilhamos significados que refletem os mais diversos modos culturais, implicando assim a "centralidade da cultura". Que segundo Hall toda prática social depende do significado e com ele tem relação. A cultura é uma das condições constitutivas de existência dessa prática, o que faz com que toda prática social tenha uma dimensão cultural. Aceitando-se esse ponto de vista, não há como se negar a estreita relação entre as práticas escolares e a(s) cultura(s), e de acordo com Martins (2006) aprendemos a ler a partir do nosso contexto pessoal. E temos que valorizá-lo para poder ir além dele. Dentro desta concepção,

¹ Mestranda em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia, Campus II, Alagoinhas- Bahia, Linha de Pesquisa 2: Letramento, identidades e formação de educadores. E-mail: sheiladrigues@hotmail.com.

proponho uma reflexão a partir da relação existente entre língua/linguagem, cultura e os contextos de aprendizagens, na qual o letramento do indivíduo esta em foco seja nos espaços formais e não formais, visualizando assim as práticas leitoras que emergem nestes espaços, pois:

O ato da leitura resulta de um investimento individual condicionado aos processos sociais, produzindo sentidos e se inserindo em uma dinâmica social na qual o leitor tem um lugar e uma referência de si, do outro e do mundo que o circunda (CORDEIRO, 2008, p. 197).

Esta autora coloca que as histórias de leitura devem ser compreendidas a partir das subjetividades de cada sujeito, de suas trajetórias de vida e de formação, ou seja, das experiências e do lugar social que cada um ocupa, com seus diferentes ritmos, maneiras de ler e dos diferentes tempos e espaços de leitura que os constituem, pois “contar história de uma vida é dar vida a essa história” (ARFUCH, 2010, p. 42).

Assim, os pesquisadores que investigam história de vida, de leitura, práticas de formação docente e de formação de leitores nos fazem pensar que a leitura é uma prática social indispensável a qualquer sujeito e, se a situarmos no espaço educacional, percebemos que nesta esfera há uma verdadeira justaposição de povos e culturas. Pois, é através da linguagem que se materializa toda uma história adquirida através das experiências vivenciadas pelo indivíduo.

Ao descrever cultura por este viés, tem-se o descentramento do conceito de cultura fundamentado na dicotomia: “Cultura Maior” *versus* “Cultura Menor”, não há mais arcabouço para um conceito que reflete uma estrutura econômica. Segundo Hall (1997) a cultura deixa de corresponder a uma esfera separada da vida social material e passa a representar um processo social constitutivo, que cria modos de vidas distintos e específicos.

Assim, a tradução do multiculturalismo para o currículo, sugere tensionar as discussões teóricas e analisar narrativas plurais, desmistificando as hierarquias entre as culturas. Uma vertente que não se limita apenas a estudar as questões econômicas, ela se expande para outras questões como gênero, etnia, identidade e sexualidade.

2 A CULTURA E SUAS INTERFACES NAS PRÁTICAS CULTURAIS DE LEITURAS

A noção que se tem da língua enquanto ferramenta pedagógica não é simplesmente elencar as categorias gramaticais, a saber: classificar determinada palavra, compreender um texto, ou mesmo conjugar um verbo. Ensinar a Língua Portuguesa é uma questão mais ampla, pois está embutida nesse ensino a noção de cultura, de identidade, essa questão engloba toda a noção de sujeito, a sua

identidade nacional, uma vez que “[...] as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação” (HALL, 2001, p. 48).

O que se pode dizer que a identidade nacional é a junção de todos os valores culturais vivenciados por uma “nação” (seja esta um país, uma região, um grupo, uma associação) enfim, todos os valorativos significativos que esta “nação” apresenta, embora estes sejam oriundos das heterogeneidades e peculiaridades grupais, capaz de representar o indivíduo desta nação em território, instituições, língua, costumes, religiões, história e futuros comuns. Ressaltando-se que toda essa representação se fundamenta através da língua e é devido a isso que ela é produto histórico-cultural, utilizada por todos de acordo com seu contexto.

Assim, a noção de língua nos limite da gramática funcional, implica um recurso que nos possibilita operar a produção e troca de significados. Dentro desta perspectiva a situamos em um contexto semiótico-social, no qual os fenômenos linguísticos são considerados dentro das relações entre língua e estrutura social, concebendo assim, a linguagem como um construto social.

A linguagem tem que captar a realidade linguística em que o indivíduo vive e ensiná-lo a utilizar as numerosas oportunidades de comunicação do mundo moderno. E desse modo podemos dizer que a língua é uma parte essencial da linguagem e que a mesma muda e varia de acordo com os fenômenos de natureza sociocultural, usada pelos falantes, que segundo Bakhtin (2006), valoriza justamente a fala, a enunciação, e afirma sua natureza social, não individual: a fala está indissolúvelmente ligada às condições da comunicação, que, por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais.

Sendo assim, nesta perspectiva de língua se valoriza o contexto situacional na qual o indivíduo esta inserido, e a concepção de cultura neste mesmo contexto. De modo a conceituar o letramento como múltiplos, assim como nos permite a cultura com a sua polifonia.

Conforme Thompson (1995) os estudos das formas simbólicas tem sido uma associação ao conceito de cultura, mas o que seria cultura nesta perspectiva?

Uma questão de ações e expressões significativas, de manifestações verbais, símbolos, textos e artefatos de vários tipos e de sujeitos que si expressam através desses artefatos e que procuram entender a si mesmo e os outros a partir das interpretações dessas expressões que produzem e recebem (THOMPSON, 1995, p. 165).

Essa descrição de cultura fundamentada na noção simbólica, a qual nos permite fazer um paralelo a noção de língua/palavra, uma vez que “todo signo é ideológico; a ideologia é um reflexo das estruturas sociais; assim, toda modificação da ideologia encadeia uma modificação da língua” (BAKHTIN, 2006, p. 16).

Geertz (1989) refere-se à cultura como uma “teia de significados”, uma ciência não, mas experimental em busca de leis, e sim uma ciência interpretativa extremamente necessária aos seres humanos.

O conceito de cultura que eu defino, e cuja utilidade os ensaios abaixo tentam demonstrar, é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado (GEERTZ, 1989, p. 15).

Geertz é fundador da chamada antropologia hermenêutica ou interpretativa, esse reconhecimento de caráter discursivo da disciplina antropológica, corresponda à segunda “virada linguista – pós-moderna – na antropologia, que desconstrói a primeira virada linguística que aconteceu no estruturalismo” (KLINGER, 2012, p. 68).

E com base nesse modelo linguístico proposto por Saussure que Lévi-Strauss defina a antropologia estrutural, nos apresentado o conceito de cultura estruturado em um sistema que corresponde a leis gerais, muito embora sejam ocultas.

[...] os termos de parentesco são elementos de significação; como eles, só adquirem esta significação sob a condição de se integrarem em sistemas; os “sistemas de parentesco”, como os “sistemas fonológicos”, são elaborados pelo espírito no estágio do pensamento inconsciente; enfim a recorrência, em regiões afastadas do mundo e em sociedades profundamente diferentes, de formas de parentescos, regras de casamento, atitudes identicamente prescritas entre certos tipos de parentes, etc., faz crer que, em ambos os casos, os fenômenos observáveis resultam do jogo de leis gerais, mas ocultas (KLINGER, 2012, p. 48-49).

O modelo proposto por Lévi-Strauss (1940) é um sistema totalmente integrado, as parte só tem significação a partir de suas relações umas com as outras, os elementos não pertencente a esta estrutura são eliminados, e é neste princípio de sistema que segundo Lévi-Strauss a sociedade é constituída. Quanto à noção de cultura e linguagem descrita pelo autor, ambas se apoiam nas estruturas inatas e simbólicas, responsável pela constituição social, sendo representada pelo parentesco, a economia e a linguagem.

De acordo com Klinger (2012) com o declínio do estruturalismo enquanto paradigma transdisciplinar, a noção de que o sociocultural se distingue por seu caráter simbólico de linguagem não foi abortada, apenas ressignificada. Uma vez que, a antropologia da hermenêutica de Geertz reconhece o indivíduo como sujeito, inserindo o nas relações significativas, como nos propõe a segunda virada linguística.

Quer dizer que a segunda virada linguística, que corresponde a antropologia geertziana, critica a primeira negando a existência de um *núcleo de sentido*, e afirmando que este se produz no jogo de interpretações, no qual o sujeito e o objeto se modificam simultaneamente (KLINGER, 2012, p. 69).

É a partir desse pensamento que entendemos a linguagem como produtora de sentidos, a base que sustenta toda a vida social, pois é pela experiência de mundo vivenciada por cada sujeito que este irá se expressar no mundo. Assim, a linguagem é o que medeia as relações sociais, a linguagem é hoje a base que sustenta toda a vida social, pois carecemos dela nos vários âmbitos: social, político, religioso, familiar, educacional, ideológico, midiático, econômico, amoroso. Por fim, a linguagem é o que intercede nas relações sociais, permitindo que nos inscrevamos neste ou naquele lugar social, visto que “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (BAKHTIN, 2006, p. 40).

E, se tratando da relação entre língua e cultura, e, mais especificamente, pensando no processo de ensinar e aprender no crivo dos “Estudos Culturais, todo conhecimento, na medida em que se constitui num sistema de significação, é cultural.” (SILVA, 2011, p. 139). Assim, os conceitos de contexto de situação², que implicam as práticas situadas de letramentos nos espaços formais, quanto de contexto de cultura³, são de extrema relevância para os estudos linguísticos, principalmente no que tange o letramento dos indivíduos, uma vez que as práticas de letramento são específicas ao contexto político e ideológico e suas consequências variam conforme a situação.

No entanto, os modos de ler e de escrever variam segundo diferentes instituições, considerando-se a tendência à contextualização das atividades, estratégias, saberes, segundo a situação específica, num tempo e espaços concretos. Isso significa que, mesmo dominando a escrita, o sujeito pode deparar-se com situações em que é incapaz de compreender ou de produzir um texto. Por isso, se afirma que as práticas de uso da escrita são consideradas práticas situadas (KLEIMAN, 2005).

É dentro desta perspectiva que a noção de letramento e cultura se inter cruzam no espaço escolar, local na qual há uma justaposição de povos e cultura, que buscam demarca o seu lugar enquanto sujeito letrado no viés da noção polifônica de cultura.

Assim, os novos paradigmas concernentes às práticas de leitura implicam novas relações sociais para com a linguagem, trazendo possibilidades também novas, em particular no âmbito do hipertexto, considerado como o texto escrito que passa a fazer parte da interação do sujeito com o contexto comunicativo.

² Neste artigo o conceito de contexto situado se refere os espaços formais na qual ocorre os eventos de letramento do sujeito.

³ Conceito de contexto de cultura aqui se remete aos espaços não formais na qual ocorre eventos de letramento de acordo com os saberes do sujeito.

Essa desconstrução linear da leitura (e conseqüentemente da escrita também) para uma dimensão indisciplinar, reflete uma ruptura de paradigma com relação à linguagem e o pensamento, bem como suas concepções sociais e políticas, pois os sujeitos leitores são diversos, o que caracteriza também os diferentes modos de ler e de escrever e variam segundo diferentes instituições, considerando-se a tendência à contextualização das atividades, estratégias, saberes, segundo a situação específica, num tempo e espaços concretos.

Segundo Chartier (1990), as histórias das práticas de leituras têm com intuito identificar em cada época as modalidades partilhadas, vivenciadas pela leitura, descrevendo, assim, as formas, posturas e gestos praticados pelos respectivos sujeitos, produzindo uma significação e sentido desta prática.

Deste modo, a noção de leitura como uma prática sociocultural que perpassa pela relação de poder presente na sociedade e analisar as práticas de leituras dos estudantes/professores pressupõe entender e compreender as práticas de letramento vivenciadas por esses mesmos sujeitos, pois, é sabido que a leitura é proveniente da experiência existencial e a mesma não apresenta uma única dimensão existencial para os mesmos leitores, pois:

O trabalho de leitura é, em grande parte, um processo de produção de sentido, no qual o texto participa mais como um conjunto de obrigações (que o leitor toma mais ou menos em consideração) do que como escrita mensagem. A partir de então, pensamos poder mostrar que as inferências inerentes ao ato léxico apoiam-se mais sobre a capitalização cultural específica de cada leitor do que sobre a aprendizagem escolar de uma técnica de decifração. (HERBRARD, 2011, p. 37-38).

Corroboramos com Herbrand (2011) quando coloca que cada leitor vivencia o que lê a partir de suas representações concretas e simbólicas e essas experiências ganham sentido quanto o sujeito se transforma e aprende a partir das suas marcas sócio-históricas.

De acordo com Silva (2011), essa consequência é fruto da “virada culturalista” no campo da teoria curricular, que possibilitou fissuras nas fronteiras entre conhecimento acadêmico/escolar *versus* conhecimento cotidiano e conhecimento da cultura de massa, dando a esses espaços uma opção de diálogo.

Sendo assim, o conceito de multiculturalismo no espaço educacional, implica uma reação a uma concepção estática de cultura e como resposta à necessidade de um conceito de cultura que considerasse as sucessivas transformações sociais e partisse de uma perspectiva cultural heterogênea, estabelecendo pontes de comunicação entre diferentes culturas.

3 A POLIFONIA DA CULTURA NO ESPAÇO ESCOLAR: O CURRÍCULO MULTICULTURALISTA

No campo de discussão dos Estudos Culturais, assim como na Antropologia, o conceito de cultura é polifônico, impregnado de distinções e hierarquias, por outro lado também apresenta significados em que se abre um amplo leque de sentidos cambiantes e versáteis.

Em primeiro lugar, cultura não é uma questão de raça. Ela é aprendida, e não transmitida por genes [...]. Em segundo lugar, essa cultura humana comum evoluiu. Estamos falando aqui de um período bastante longo, em que o progresso sem dúvida foi irregular e sujeito a reveses [...]. Em terceiro lugar, existe um consenso geral sobre o significado do termo cultura no sentido em que a maioria dos antropólogos americanos vem utilizando [...]. Cultura aqui é essencialmente uma questão de ideias e valores, uma atitude mental coletiva. As ideias, os valores, a cosmologia, a estética e os princípios morais são expressados por intermédio de símbolos e, portanto, - se o meio é a mensagem - cultura podia ser descrita como um sistema simbólico. (KUPER, 2002, p. 288).

A cultura enquanto universo simbólico implica uma produção humana, uma vez que o homem é um produtor de símbolos por excelência, a linguagem é o elemento mediador entre si e o mundo. Conforme Bakhtin (2006), os indivíduos são inseridos na teia social por meio da língua. E o que está em jogo não é a interpretação e explicação dos fatos de forma isolada, e sim, a importância do conjunto, como ele está sendo vivido e transmitido.

Deste modo, analisa a cultura neste universo, nos faz perceber o quanto o seu significado é amplo, acumulativo e totalmente particular, pois acumula conhecimentos e experiências ao longo das gerações. Estes conhecimentos e experiências são transmitidos ao homem por seus semelhantes, a partir dessa transmissão são (re)vividos e (re)atualizados, gerando novos conhecimentos e novas experiências.

Ao descrever cultura por este viés, tem-se o descentramento do conceito de cultura fundamentado na dicotomia: “Cultura Maior” versus “Cultura Menor”, não há mais arcabouço para um conceito que reflete uma estrutura econômica. Segundo Hall (1997) a cultura deixa de corresponder a uma esfera separada da vida social material e passa a representar um processo social constitutivo, que cria modos de vidas distintos e específicos.

Pensar esse descentramento no espaço escolar implica pensar que a cultura do letramento varia de acordo com o contexto social do indivíduo, e pensando assim, não seria cultura do letramento, e sim culturas de letramentos. Como nos sugeri a proposta de Street (2014), pois parte do pressuposto do letramento como práticas sociais, reconhecendo que essas práticas “estão sempre inseridas não só em significados culturais, mas em alegações ideológicas, sobre o que conta como “letramento” e nas relações de poder a ele associadas” (STREET, 2014, p. 14).

Estudos Culturais em Educação constituem uma resignificação e/ou uma forma de abordagem do campo pedagógico em que questões como cultura, identidade, discurso e representação passam a ocupar, de forma articulada, o primeiro plano da cena pedagógica. (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 54).

Nesse contexto contemporâneo, em que a noção de homogeneização cultural é desconstruída, e a noção de multiculturalismo entra em cena descrevendo a cultura pautada em um discurso que “representar a crítica mais recente e mais americana da ideologia do establishment. Ele ecoa os discursos anteriores de dissensão que estiveram em voga no campus, exigindo o fortalecimento cultural dos fracos e a sua emancipação” (KUPER, 2002, p. 295).

De acordo com Moreira (2002) o reconhecimento da diferença cultural no contexto social e educacional, traz para o cenário pedagógico também o rompimento de uma perspectiva monocultural⁴, possibilitando assim o hibridismo cultural neste espaço. De tal modo, nos faz refletir Silva (2011) com o conceito de pedagogia cultural, que compreende que os processos educativos ocorrem em vários locais além da escola. Os sujeitos aprendem em diferentes lugares, de diferentes formas, em diferentes contextos.

Assim, a tradução do multiculturalismo para o currículo, sugere tencionar as discussões teóricas e analisar narrativas plurais, desmistificando as hierarquias entre as culturas. Uma vertente que não se limita apenas a estudar as questões econômicas, ela se expande para outras questões como gênero, etnia, identidade e sexualidade. Uma concepção curricular, que segundo Corazza (2002) define os conceitos a partir dos estudos culturais e feministas, gays e lésbicas, fundamentado em uma filosofia da diferença e uma pedagogia da diversidade – curricularizando as questões sociais contemporâneas.

Logo, os estudos sobre currículo dentro deste aspecto se caracteriza por uma análise multiculturalista, um “movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional” (SILVA, 2011, p. 85). Um currículo multicultural que enfatiza a necessidade de “dar voz” às culturas excluídas, “negadas ou silenciadas”.

Esta concepção de currículo visibiliza os valores que há nas culturas de seus alunos e que a partir dessa compreensão descolonizem os conteúdos que a estrutura curricular tradicional disseminava, questionando os valores estabelecidos por esta cultura que, na maioria das vezes não representavam esses sujeitos que compõem o espaço escolar:

⁴ Esta expressão monocultural, Antônio Moreira discute em seu artigo intitulado Currículo, Diferença Cultural e Diálogo, publicado na Revista Educação & Sociedade, ano XXIII, n. 79.

A mudança no contexto escolar se deu, sobretudo, por causa das novas demandas. A escola, antes privilégio da elite, passou a ser frequentada por pessoas oriundas das classes menos favorecidas. Diante disso, tendo em vista o desafio de atender às necessidades dessa nova clientela e de buscar a superação das desigualdades sociais, tornou-se imperioso desburocratizar o ensino e dar-lhe um caráter mais dialógico, em consonância com o contexto cultural daqueles que frequentam a instituição escolar (PERES, 2010, p. 39-40).

Sendo assim, o currículo multiculturalista parte da realidade política e social vivenciadas pelos sujeitos silenciados, o que submete a noção de diferença, que na concepção do currículo tradicional que era o reflexo da cultura hegemônica, concebia essas diferenças com desprezo, como desvios de normas.

Tomando como base a questão da diferença, já que esta vai permear por todas as outras perspectivas pós-estruturalista, o currículo multicultural que está subdividido em duas concepções: a pós-estruturalista, que afirma que a diferença é um processo linguístico e discursivo e o materialismo que ressalta que a diferença é marcada pelo processo de desigualdade cultural presente nos processos econômicos, estruturais e sociais. Um currículo que pluraliza as nossas ações, estimulando-nos novas formas de viver as práticas educacionais, que “[...] escuta o que os diferentes têm a dizer e incorpora em seus *corpus*, as diferenças” (CORAZZA, 2002, p. 106).

Segundo Corraza (2002) o currículo da diferença é tudo aquilo que os professores fazem e dizem em seu contexto escolar, oriundo dos seus saberes, das outras concepções curriculares e da sua vivência em sala de aula. Os estudos culturais apresentam um novo método de analisar as questões sociais, partem da desconstrução do binarismo presente em muitas concepções construindo novos conceitos.

Até então, as demais concepções curriculares presentes na escola reproduziam a desigualdade social, disseminando as diferenças entre os sujeitos. Essa concepção de educação faz jus a uma sociedade desigual e excludente, pois “[...] é neste espaço que se afirmam e se fortalecem as diferenças” (COSTA, 2002, p. 143).

Costa (2002) ainda nos diz que, de acordo com Stuart Hall, os estudos culturais “reconhecem as sociedades capitalistas como lugares de divisões desiguais, no que se refere a etnia, sexo, divisões de gerações e de classes dentre tantas outras” (COSTA, 2002, p. 138).

No entanto, o currículo da diferença irá desmitificar a ideia de gênero e do feminismo, visibilizando a linha de poder que ambas estão estruturadas, não só no capitalismo como também no patriarcado, e essa diferença gritante entre homem e mulher irá influenciar o currículo e a educação. Nesse contexto, o currículo refletia e reproduzia uma sociedade masculina:

A pedagogia feminista preocupou-se sobretudo, em desenvolver formas de ensino que refletissem os valores feministas e que pudessem formar um contraponto às práticas pedagógicas tradicionais, que eram consideradas como expressão de valores masculinos e patriarcais. (SILVA, 2011, p. 96)

Em relação à diferença como narrativa étnica e racial a questão central consistia em compreender e analisar os fatores que levavam ao fracasso escolar as crianças e jovens pertencentes a grupos étnicos e raciais minoritários. Assim como os estudos feministas e de gêneros, a teoria *queer* defende a construção social para o domínio da sexualidade. Não basta inserir questões de sexualidade no currículo escolar, é preciso questionar os discursos estabelecidos pela cultura dominante.

Deste modo os estudos culturais apresentam um novo método de analisar as questões sociais, partem da desconstrução do binarismo (presente em muitas concepções) para a construção de novos conceitos. O aluno é mais um sujeito com formação constante, e não mais apresenta a sua essência pronta e acabada; hoje a relação professor aluno é diferente, pois este professor que antes reprimia os seus alunos, agora o reconhece como sujeito dotado de habilidades, cabendo-lhe a ele enquanto professor lhe dá espaço, de modo que este aluno desmitifique a ideia de que professor manda e o aluno só obedece.

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Após as discussões empreendidas, percebe-se que a relação entre língua e cultura é intrínseca, uma vez que é por meio da língua que a cultura se manifesta, e se sustenta, este enfoque é de suma relevância, pois cada vez mais a concepção de cultura ganha um papel significativo na vida social hoje, uma vez que tudo passa a ser conceituado como cultural. E pensando a leitura como uma prática social que valoriza os saberes experienciados do indivíduo, desmitificado a noção dicotômica: codificação/decodificação dos signos.

Hall (1997) deixa explícito o quanto à *centralidade da cultura* no contexto contemporâneo permeia os modos vivenciados no cotidiano configurando e modificando-o. Compreendendo que toda prática social tem uma dimensão cultural, e que a mesma se configura a partir das experiências vivenciadas do sujeito. Afinal cada saber experienciados é uma peça importante na construção cultural, um instrumento que se torna ativo por meio da linguagem, e decisivo para a assimilação e difusão de uma cultura, afinal, as experiências sociais só são transmitidas por meio da língua, pois “não existe absolutamente nada na cultura além da palavra, que toda a cultura não é nada mais que um fenômeno da língua” (BAKHTIN, 2006, p. 45).

A partir dessa concepção de cultura, a escola também se constitui um local de produção de cultura, visto que nesta esfera social há um mosaico de culturas que se lançam e se entrelaçam com seus saberes e desejos, muito embora o ensino tradicional ainda tende a priorizar a cultura hegemônica, o que reforça os estereótipos, implicando ruídos na comunicação intercultural.

A concepção monocultural está muito arraigado na educação escolar, o que nos lembra Pedrinho Guareschi (2008), quando afirma que a escola é um aparelho ideológico, ou seja, uma superestrutura controlada pelos que detêm o poder, e que esta se submete aos interesses deste grupo moldando o sujeito, exercendo seu poder disciplinar. Uma instituição que passa a constitui-se em um observatório político, com um controle contínuo dos sujeitos que habitam esse espaço.

Com a contemporaneidade a escola é convidada a lidar com a pluralidade de culturas, e assim questionar, desnaturalizar e desestabilizar essa realidade, como nos propõe a concepção pós-moderna, uma vez que não nos apresenta uma única teoria, e sim, um conjunto delas, pois questionado a noção de razão e de racionalidade, critica o sujeito racional, centrado e soberano da modernidade. De certa forma o pós-modernismo questiona a forma dominante de conhecimento da pedagogia crítica, dando a essa um fim fazendo surgir uma nova pedagogia à pós-crítica. Uma delas é a perspectiva pós-estruturalista no campo da educação que “[...] vem mostrando as múltiplas possibilidades de historicizar os objetos da pedagogia, seus sistemas de ideias e a fixação de alguns de seus mais queridos significados” (CORRAZA, 1997, p. 113).

Na perspectiva pós-estruturalista, assim como as demais concepções, o currículo também representa uma hierarquia. E é justamente essa questão de poder que irá separar as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo. Já que cada concepção trazia enraizada as suas teorias, na concepção tradicional essas teorias eram neutras, científicas, desinteressada; já as concepções críticas e pós-críticas afirmam que nenhuma teoria é neutra, científica e desinteressada, pois todas estão implicadas em uma relação de poder.

Neste sentido necessitamos de paradigmas que rompam com a hierarquização do conhecimento, que nos possibilite novos saberes, uma educação conforme Gallo (2001) integrada que nos direciona a compreender os saberes a partir da realidade cotidiana em que os sujeitos vivenciam:

O currículo é um local no qual docentes e aprendizes têm a oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida cotidiana que se acostumaram a ver como dados e naturais . O currículo é visto como experiência e como local de interrogação e questionamento da experiência. (SILVA, 2011, p. 40)

Segundo Canen (2002), uma concepção que buscar mostrar novos caminhos pedagógicos possibilitando a opção de fala para os grupos plurais, aos sujeitos que durante um longo período

foram silenciados. Um currículo multicultural⁵ que contribui por uma sociedade mais democrática rompendo com o radicalismo que fixam as identidades. Essa concepção educacional estuda as escolas, partimos da sua realidade, do seu cotidiano, legitimando os seus saberes que são constituídos pelos próprios sujeitos que habitam esse espaço; ao contrário do que se pensou a modernidade, não se constrói linearmente o conhecimento, a criação do conhecimento segue por caminhos variados a partir das relações sociais cotidianas presentes na prática pedagógica da escola.

REFERÊNCIAS

ARFUCH, Leonor. *O espaço biográfico: Dilemas da subjetividade contemporânea*. Rio de Janeiro: Ed UERJ, 2010.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. M. Lahud e Y. F.Vieira. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

CANEN, Ana. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In. LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo, 2002. p. 174-193.

CHATIER, Roger. Textos, impressos e leituras. In: CHATIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand, 1990. p. 121-139.

CORAZZA, Sandra Mara. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In. MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Org.). *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papyrus, 1997. p. 103-141.

CORAZZA, Sandra Mara. Diferença pura de um pós-curriculo. In. LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo, 2002. p. 103-113.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos Culturais, Educação e Pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 36-61, 2003.

COSTA, Marisa Vorraber. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos estudos culturais ao campo do currículo. In. LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo, 2002. p. 133-147.

GALLO, Sílvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Leite. (Org.). *O sentido da escola*. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa. Por uma teoria interpretativa da cultura. In: *A Interpretação das Culturas*. RJ: LTC, 1989. p. 13-41.

GUARESCHI, Pedrinho. *Sociologia Critica Alternativas de Mudança*. Porto Alegre: PURCS, 2008.

HALL, Stuart. *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo*. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

⁵ Aqui apresento o currículo multicultural sendo sinônimo de letramento multicultural, uma vez que ambas as perspectivas vão de encontro ao currículo que abarca e valorizam os sujeitos que foram silenciados no currículo tradicional, currículo esse que parte da premissa de que todas as crianças fazem uso socialmente da escrita e da leitura no dia a dia.

- HÉBRARD, Jean. O autodidatismo exemplar. Como Valetin Jamerey-Durval aprendeu a ler? In: CHATIER, Roger. (Org.). *Práticas de leitura*. Trad. Cristiane Nascimento. Introdução Alcir Pécora. 5 ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011. p. 35-74.
- KLINGER, Diana. *Escrita de si, escrita do outro: o retorno do autor e a virada etnográfica*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2012.
- KLEIMAN, Ângela B. *Preciso “ensinar” o letramento? Não Basta ensinar a ler e escrever?* Campinas: Cefiel – Unicamp; Mec, 2005.
- KUPER, Adam. Cultura, diferença e identidade. In: *Cultura: a visão dos antropólogos*. Trad. Mirtes Frange de Oliveira Pinheiros. São Paulo: EDUSC, 2002. p. 287-311.
- MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 2006. Disponível em:<
<http://www.faroldoconhecimento.com.br/livros/Educa%C3%A7%C3%A3o/Martins,%20Maria%20Helena%20-%20O%20que%20%C3%A9%20Leitura.pdf>> Acessado em 20 Abri. 2014.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *Currículo, Diferença Cultural e Diálogo. Educação & Sociedade*, ano XXIII, n. 79, p. 15-38. Agosto/2002.
- PERES, Aparecida de Fátima. *Saberes e identidade profissional: na formação de professores de língua portuguesa*. Prefácio, Cláudia Valéria Doná Hila. Maringá: Eduem, 2010.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- STRAUSS, Claude Lévi. A análise Estrutural em Linguística e em Antropologia. In: *Antropologia Estrutural*. Trad. Chaim Samuel Katz e Eginardo Pires. 4 ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1940. p. 45-70.
- THOMPSON, John B. Capítulo III. O conceito de cultura. In: *Ideologia e cultura moderna. Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 163-215.

