Linguagem & Ensino
Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas
ISSN 1415-1928 | ISSN 1983-2400

| FESTSCHRIFT |

EM HOMENAGEM AO PROFESSOR

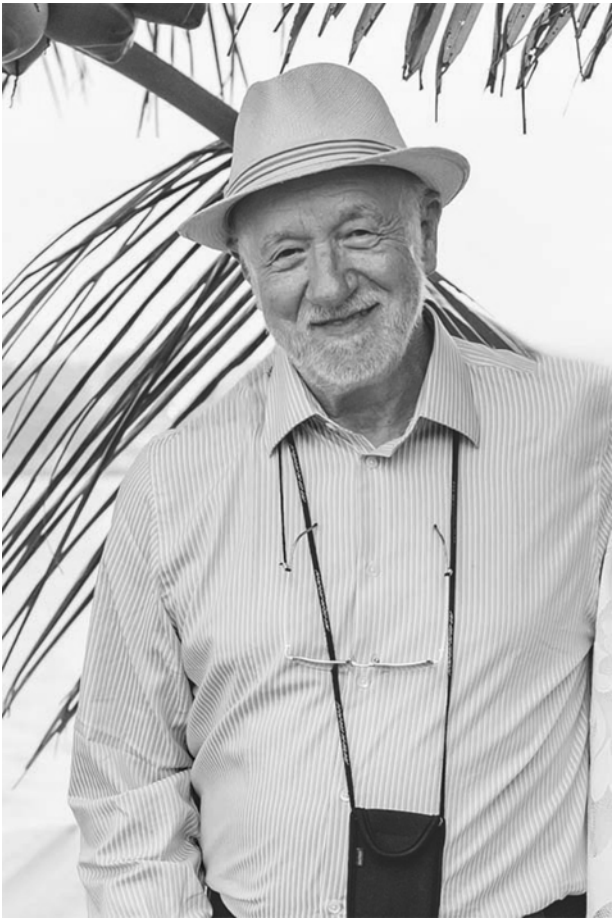
HILÁRIO BOHN

v.21, número especial

Universidade Católica de Pelotas | UCPel | Brasil
Universidad de la República | UDELAR | Uruguay

PELOTAS, OUTONO DE 2018

| FESTSCHRIFT |



HILÁRIO BOHN

Sumário

Editorial 5
[Adail Sobral, Beatriz Gabbiani, Fabiane Villela Marroni, Lúcia Grigoletti, Luiza Machado da Silva, Sabrina Hax Duro Rosa, Virginia Orlando]

Eixo A | Eje A 11
[**LINGUAGENS: CULTURAS E FRONTEIRAS LINGUÍSTICAS**
LENGUAJES: CULTURAS Y FRONTERAS LINGÜÍSTICAS]

Alteridade, subjetividade, identidade e variantes enunciativas: explorações especulativas 13
[Adail Sobral |Karina Giacomelli]

Ser docente de lengua en aulas de frontera: ¿un problema a resolver? 45
[Karina Nossar Toranza]

Um terceiro professor para o terceiro espaço: uso de design thinking e o ensino de inglês no Chuí 63
[Sandra Beatriz Méndez Torres | Lorena Oliveira Py]

A linguagem da diferença no "entre-lugar" da convivência na fronteira Chuí-Chuy 85
[Luiza Machado da Silva | Hilário I. Bohn]

La construcción de la clase de inglés como lengua extranjera a través de dos artefactos curriculares..... 97
[Germán Canale]

(Des) construcción de la identidad docente. Estudio de caso de enseñanza de inglés por videoconferencia en Uruguay 121
[Virginia Frade Pandolfi]

O eurocentrismo no ensino de espanhol para brasileiros: uma análise de portais educacionais 147
[Célia Cristina Gautier Maria Xavier | Fabiane Villela Marroni]

Texto y discurso en enseñanza primaria 171
[Beatriz Gabbiani]

Eixo B | Eje B 189
[LINGUAGENS: IDENTIDADES E CORPOREIDADES
LENGUAJES: IDENTIDADES Y CORPOREIDADES]

Da dor ao amor e no entremeio a cor:
das senzalas para as carteiras universitárias 191
[Hilário I. Bohn | Sabrina Hax Duro Rosa]

Semiótica das cidades e suas práticas cotidianas: um olhar sobre o espaço urbano de Pelotas através da mídia impressa no início do século XX 209
[Fabiane Villela Marroni]

Patrimônio cultural imaterial:
uma contribuição para a memória social da cidade 223
[Cristiane B. de Ávila | Maria de Fátima B. Ribeiro | Ângela M. B. Ribeiro]

Mais além de tua pele: a identidade contemporânea 245
[Lúcia Grigoletti]

La voz de artigas en la novela uruguaya. El cuerpo del prócer como territorio discursivo fronterizo 265
[Marcelo Damonte]

A exterioridade constitutiva na (com)posição mulher em Lady Macbeth personagem da obra "Macbeth" 283
[Maria Inês G. M. Cordeiro | Ercília Ana Cazarin | Eliane Campello]

Participantes sometidos: estrategias de poder en un programa radial ... 307
[Irene Madfes]

Identidade intercultural em formação 331
[Ida Maria Marins]

Práticas discursivas sobre a sexualidade na escola:
identidade em (des)construção 349
[André Nogueira Alves]

A construção da imagem do gaúcho Blau Nunes em curtas-metragens produzidos por estudantes do ensino fundamental 367
[Marion Rodriguez Dariz | Fabiane Villela Marroni]

Sobre literacidades, contextos y control interpretativo:
tecnologías Y enseñanza universitaria 387
[Virginia Orlando]

El silencio como rasgo: el shhhhtereotipo del bibliotecólogo
en la construcción de la identidad de la profesión 413
[Yanet Fuster]

A textualização da resistência por meio da tatuagem"demônio" 431
[Naiara Silva | Ercília Ana Cazarin]

Editorial

Falar sobre a presente **edição especial** da **Revista Linguagem & Ensino | FESTSCHRIFT |** é falar de **HILÁRIO INÁCIO BOHN**! É ele quem o leitor irá encontrar nas linhas, nas entrelinhas, nas concepções de cada autor, nos espaços para refletir e pensar, pautado na produção científica entre as culturas do sul do Brasil e do Uruguai, a partir de um evento realizado em 2016, em Montevidéu – Uruguai, denominado:

> **I Simpósio Internacional Linguagens, Identidades, Corpo(reidades) e Culturas Fronteiriças.**

Hilário mobilizou orientandos, egressos e colegas da UCPel: pesquisadores do Grupo de Estudos sobre *Linguagens, Fronteiras, Identidades e Culturas* (GELFIC), sob sua coordenação; pesquisadores do *Laboratório de Estudos Avançados da Linguagem* (LEAL) e do Grupo de Estudos *Semiótica Discursiva* (GESD) coordenados, respectivamente, por Adail Sobral e Fabiane Marroni, bem como estudantes e colegas da Universidad de La República del Uruguay (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación da UDELAR, sede do evento) para realização do **Simpósio**. Também estavam presentes representantes da UFPel, do IFSul, do IFRS, da UNIPAMPA, da FURG e da UNILA. A partir deste encontro, resultaram os textos que compõem esta **FESTSCHRIFT,** em homenagem a Hilário Bohn.

Diante da riqueza dessa leitura multicultural, optou-se por espelhar, no presente texto, o clima afetivo que une os organizadores na realização de um dos desejos de Hilário: editar essa obra. A seguir, temos a expressão de sete diferentes e distintos vínculos com esse homem de múltiplas e tão nobres identidades.

***

Fraterno. *Hilário foi um irmão, um colega, uma inspiração, alguém que me instigava e equilibrava ao mesmo tempo. Instigava intelectualmente, mas também me ajudava a parar para pensar com equilíbrio na vida em geral, concreta, prática. Fomos uma dupla bem-sucedida, improvável por causa de diferenças de temperamento, provando que as diferenças são altamente produtivas quando não se tentar reduzir um dos membros a reflexo das expectativas do outro. Várias vezes, depois de ele ter adoecido, eu me perguntava, nas aulas: o que Hilário diria agora? O que ele proporia que eu dissesse? O que eu diria pensando na reação dele? Com ele aprendi na prática outro nível de diálogo. Saudades!*
Adail Sobral

***

Generoso na maestria. *Conocí al Prof. Hilário hace alrededor de 20 años, en un evento académico en Brasil. En realidad ya lo conocía, porque él ya era el Prof. Hilário, una referencia para la lingüística aplicada, y yo intentaba generar un espacio para el español y el portugués en el Mercosur. A pesar de la enorme distancia entre su carrera y la mía, Hilário siempre me trató de igual a igual, una característica de su personalidad generosa, respetuosa, abierta a todos. Su trabajo, pero sobre todo su ética de trabajo, su cabeza increíblemente joven y abierta, su visión política de la investigación y del lugar de los investigadores, fueron y seguirán siendo una fuente de inspiración y un modelo de trabajo. Tuvimos muchas veces la posibilidad de salir a cenar, con colegas y con nuestras parejas, por lo que también conocí su fino humor, sus infinitas anécdotas (nunca se repetía), su gusto por la buena comida y el buen vino, su amor por la familia, y su capacidad de disfrutar las distintas instancias de la vida. No tuve la oportunidad de ser su alumna en clase (aunque asistí de oyente a cursos*

que dio en Montevideo), pero puedo decir que su enseñanza me ha marcado profundamente. ***Beatriz Gabbiani***

***

Intensamente Gente. *Hilário foi uma pessoa diferente. Diferente no incluir, diferente no aceitar, diferente no amar à vida. Acolhia a todos da mesma forma, admirava-os da mesma forma. Era gente! E gostava de gente! Estudava as relações humanas e a cultura de uma forma geral. Queria entender gente e quem não era gente (Por que?, se perguntava). Hoje, em pleno século XXI ser gente é ser, principalmente, generoso... e humano. E Hilário era... era de vanguarda... era gente! Educador de fato! Pessoa de fato! Incluía, ouvia, admirava, estudava junto... ensinava a enxergar o mundo, a ler o mundo. Um talento! Via sentido na sua vida e na vida dos outros. E era na humildade, na simplicidade e na generosidade dos grandes talentos que Hilário era gente... e um dos melhores educadores que conheci. Tolstói, em seu livro "Uma confissão", narra sua busca pelo sentido da vida; coloca que encontrou o real sentido quando percebeu as atividades do povo trabalhador, aquele que, de fato, criava a vida, que lhe pareceu a única tarefa verdadeira, e o sentido fornecido por essa vida de luta e de simplicidade era, para ele, a verdade. Para o meu amigo, nosso amigo Hilário, também. Não só a percebeu como a cultivou! Como tenho saudades, Hilário!* ***Fabiane Villela Marroni***

***

Pai intercultural. *Esse mestre da linguística da vida com sua voz e escuta continente propiciou uma base sustentável a meu processo de separação e individuação da língua materna, a psicanálise. Com ele apreendi a, conscientemente, transitarem diferentes línguas e culturas! Tinha a habilidade de ficar ao lado na relação sem invadir meus espaços conhecidos ou desconhecidos. Assim como compartilhava suas histórias enriquecendo os vazios sem nome. Momentos culturais vividos muitas vezes na gastronomia, que revisitavam O cru e o cozido de Lévi-Strauss, pois eram acompanhados por uma nova leitura do alimento e da bebida saboreada, uma viagem gastronômica intercultural. Obrigada por ter sido*

essa pessoa tão generosa e hilária (bom humor) com essa aprendiz! ***Lúcia Grigoletti***

***

Lord na convivência. *Ao longo de dez anos tive o privilégio e a honra de ter (con)vivido com o Professor Hilário. Um lord. Um grande sabedor da Linguística, da Linguística Aplicada e, especialmente, do ser humano. Um homem que genuinamente respeitava as diferenças e nelas via a genialidade da vida. Uma pessoa generosa e um acadêmico de excelência com uma humildade ímpar. Ele dizia que aprendia muito com seus orientandos, dentre os quais eu estava. A nossa relação orientador-orientanda, converteu-se em uma relação familiar-afetiva, em amizade e uma parceria acadêmica em que outros projetos foram colocados em prática, para além de uma dissertação ou tese. Lembro que ao ingressar no Doutorado, ele me disse: Luiza, agora não dependes mais de mim, agora somos parceiros de pesquisa. Embora eu saiba que sempre tenha dependido dele, o Professor Hilário sempre fez questão de me lembrar, na sua infinita bondade, que as minhas contribuições eram essenciais para os projetos que realizamos juntos. O Professor Hilário e tudo o que me ensinou estão impressos na minha história, na minha prática docente e na maneira como hoje eu olho a* vida. ***Luiza Machado da Silva***

***

Poeta em todas as horas*. Meu querido orientador e professor Hilário, não só me abriu os olhos para meu desenvolvimento acadêmico, mas me abriu os olhos para me tornar um ser humano melhor dentro da minha profissão de educadora e na vida. Sua sensibilidade sempre me conduziu a reflexões que iam além da escrita de um artigo ou da apresentação de um trabalho num evento. Ele sempre tinha uma palavra que tocava fundo, que era poesia, que era inspiração como neste seu e-mail em que encerra, como sempre, positivamente a respeito de tudo que fazia:[...] Bom domingo - o sol ali fora está lindo - parece dia de primavera. E... eu mergulhado nas cotas e nas sexualidades! Faço com prazer. Abraço, Hilário (Florianópolis, 18/06/2017)*

Eu, como aluna atenta, respondia tentando me aproximar ao nível do Mestre: [...]

Aqui o dia frio e chuvoso propicia leituras e estudos.Vou ler com atenção e trabalhar no texto.Obrigada pela atenção de sempre!!! (Pelotas, 18/06/2017) ***Sabrina Duro Rosa***

***

Apaixonado pela vida. *Escribir no es tarea fácil. Todos los que, por una razón u otra, lo hacemos, sabemos que luchar contra una página en blanco para compartir con otros una idea, un estado de ánimo, o lo que nos mueva a esa escritura, tiene algo de desafío. Vuelve a sucederme cuando me piden que escriba unas líneas sobre el profesor Hilário Bohn. Curioso, apasionado de la vida en sus diversas manifestaciones - fueran grandes o pequeñas, muchas veces, a lo largo de los últimos años, me hizo preguntas. Sé que no esperaba respuestas inmediatas: se trataba, nada más ni nada menos, de alentarme a pensar, a plantear y plantearme las cosas de una forma imprevista. Pero sobre todo, se trataba de alcanzar, en el camino balbuceante hacia algún intento de respuesta, una comprensión del hecho humano.Voy a extrañar mucho sus preguntas.* ***Virgínia Orlando***

***

Assim como sua identidade caleidoscópica, seus trabalhos estão pelo mundo, em vários países e mentes, configurando novas vozes e escutas sobre línguas, fronteiras, identidades e culturas.

Talvez pela vivência marcante de estrangeireidade, Hilário, de origem alemã, mas nacionalizado brasileiro, viveu em alguns países não se preocupando em escrever um livro, embora com inúmeras publicações científicas e habilidade na escrita.

O estrangeiro com marcada vivência de migração leva sua história dentro de si, não é preso à concretude dos lugares e objetos de sua origem. A escala de valores se diferencia, permitindo sua transformação e transição a cada cultura que lhe serve de moradia, sem desligar-se e valorizar as próprias raízes.

Ao final deste editorial uma surpresa! A possibilidade desse mestre, na relação professor-aprendiz, ter ministrado mais uma de suas reflexivas aulas: preparado nosso *grupo bohniano* para elaborar sua ausência por meio dos textos que, a seguir, o leitor terá o privilégio de ler e descobrir não só a significação, mas também os sentidos da linguagem escrita para *Bohn*.

Adail Sobral
UCPel | Brasil

Beatriz Gabbiani
UDELAR | Uruguay

Fabiane Villela Marroni
UCPel | Brasil

Lúcia Grigoletti
UCPel | Brasil

Luiza Machado da Silva
UCPel | Brasil

Sabrina Hax Duro Rosa
UCPel | Brasil

Virginia Orlando
UDELAR | Uruguay

EIXO A | EJE A

LINGUAGENS:
culturas e fronteiras linguísticas

LENGUAJES:
culturas y fronteras lingüísticas

Alteridade, subjetividade, identidade e variantes enunciativas: explorações especulativas

Adail Sobral[1]
PPGL | UCPel

Karina Giacomelli[2]
PPGL | UFPel

Resumo: Nos termos da perspectiva bakhtiniana seguida neste ensaio de discussão teórica, pode-se dizer que os sujeitos mobilizam, em seus projetos enunciativos, saberes referentes à linguagem (o sistema da língua utilizado de acordo com os contextos). Isso a nosso ver remete ao domínio das variantes, compreendidas para além do sistema da língua, ou seja, como possibilidades da língua que são exploradas de acordo com os contextos de uso, que implicam diferentes valorações segundo as situações enunciativas em que os sujeitos produzem enunciados. Neste trabalho abordamos, antes de tudo, a questão da formação da identidade, via linguagem, da perspectiva bakhtiniana, para, adiante, fazer um esforço de vincular valoração e variação sociolinguística e assim defender a ideia de que as variantes são enunciativas, algo que, quem sabe, pode ajudar a defender uma ideia de Labov, a de que não se deveria falar de sociolinguística, uma vez que toda linguística é, por definição, social.

Palavras-chave: dialogismo; variantes enunciativas; sistema da língua.

[1] Professor do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas.
[2] Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pelotas.

Title: Alterity, subjectivity, identity and enunciative variants: exploring conjectures

Abstract: According to the Bakhtinian perspective we follow in the theoretical discussion we present here, subjects mobilize, in their enunciative projects, knowledge linked to language (the formal language system as used according to the contexts). In our opinion, this has relations to language variants, here understood beyond the formal language system, i.e. as linguistic possibilities that may be explored according to the contexts of language use – which imply distinct evaluations according to enunciative contexts in which subjects produce utterances. In this work, we discuss, first of all, the question of subjects identity creation, from a Bakhtinian point of view, in order to make efforts for linking evaluation and sociolinguistic variation and, considering this, argue for the idea that variants have an enunciative character, something which maybe help to sustain an idea by Labov, namely, that there is no sense in use the expression sociolinguistics because all linguistic is by definition social.

Keywords: dialogism, enunciative variants, forma language system.

Para Hilário Bohn

In memoriam

Proêmio

A base de parte substancial do texto aqui apresentado foi escrita originalmente em espanhol[3]. Esta versão é resultado de reformulações que Sobral vem fazendo há algum tempo. A primeira versão constitui a primeira incursão de Sobral no sentido de tentar desenvolver uma proposta de inspiração bakhtiniana acerca da problemática do estatuto e da formação da identidade em sua mediação necessária – constitutiva –

[3] A tradução da versão original para o português foi de Maria Stela Gonçalves.

pela linguagem, o que implica necessariamente variação e valoração. A reflexão aqui feita tem como objeto último explorar a possível relação entre entoação avaliativa e variação sociolinguística, buscando propor a ideia de variante enunciativa, a fim de ultrapassar a proposição de variantes estritamente linguísticas.

Trata-se de trabalhar a hipótese de que, se, para a concepção bakhtiniana, tudo no domínio da linguagem depende de uma situação enunciativa e de uma interação específica no momento da enunciação, que deixa marcas no enunciado, as variantes do uso da língua podem ser pensadas em termos enunciativos, em oposição a estratificações que não levam em conta esses elementos, sendo assim descritas como variantes enunciativas. Este texto ainda não traz uma proposta totalmente desenvolvida em termos metodológicos, mas uma versão mais avançada do que as anteriores.

Um momento relevante do que vim a desenvolver aqui foram reflexões surgidas do trabalho colaborativo com o saudoso amigo e colega Hilário Bohn, na Ucpel, em disciplinas sobre dialogismo e identidade que ministrávamos em conjunto ou de que participávamos quando um de nós era o titular.

A edição especial para a qual esta versão foi escrita nasceu de uma iniciativa do Hilário e dos organizadores do Simpósio que lhe deu origem. Trata-se do **I Simpósio Internacional Linguagens, Identidades, Corpo(reidades) e Culturas Fronteiriças**. O evento contou com a colaboração de representantes de várias universidades e foi realizado na Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, tendo sido promovido por esta e pelo PPGL da UCPel. A parte do texto correspondente à comunicação apresentada no Simpósio realizado na UDELAR foi escrita em parceria com Karina Giacomelli, que fazia estágio pós-doutoral sob a supervisão de Sobral na UCPel.

Há igualmente coisas ditas aqui que advêm de conversas de longa data entre Sobral e Íris Zavala, objeto de nossa profunda admiração e a quem ele deve a oportunidade de publicar o artigo original em espanhol.

Na verdade, Sobral o escreveu a pedido dela para um número especial de uma revista da Espanha (cf. SOBRAL, 2010).

Introdução

O ponto de vista neste texto é bakhtiniano, o que requer explicação, dada a multiplicidade de sentidos que a palavra pode assumir. Aqui, significa ver as propostas de Bakhtin a partir de nossa perspectiva, mas tentando não ser infiel ao que ele disse e desenvolveu. Trata-se de seguir um de seus lemas: as leituras ulteriores libertam o texto de sua época estrita e faz novas leituras legítimas de uma dada posição que pode não ser a de seu autor, de seu lugar, de sua época. Sendo Bakhtin, e todos nós, pessoas da época, a leitura hoje feita de seus escritos parte de nossa época. Temos, pois, de lê-lo como ele lia os antecedentes; em três níveis: em termos de como eles se leriam (ou indicam que leriam), em nossos termos atuais e, complementando a leitura, de acordo com as diferenças entre a época do texto e a nossa. Diferenças não no texto em si, mas dos sentidos possíveis.

Uma tentativa de abordar o tema da identidade em termos da concepção de sujeito de Bakhtin (já que ele não fala de identidade) foi o texto sobre implicações do estatuto ontológico do sujeito na teoria de Bakhtin (PIRES & SOBRAL, 2013). Outro, mais recente, foi aquele sobre a concepção dialógica e os dois planos da linguagem e da constituição do sujeito (SOBRAL & GIACOMELLI, 2015). Este texto é um amplo diálogo com ao menos todos os textos citados até o momento, bem como com outros.

Trata-se de tarefa que implica abordar uma questão central do dialogismo, a das fronteiras (nos vários sentidos da palavra), que é onde se manifestam a alteridade, a extraposição (ou exotopia) e a relação entre subjetividades, o que requer tratar também de insularidade (isolamento), que, como se pretende mostrar, são dúplices, tendo uma face positiva e outra negativa – um aspecto pouco explorado do dialogismo.

Quando Sobral fez a primeira versão, ele já tinha publicado, na revista *Intercâmbio*, do LAEL (SOBRAL, 2003), o texto "A impossibilidade de realização do sentido: elementos sobre as tensões discurso-neurose e outro-Outro". Nele, aborda questões de identidade (ou melhor, de sujeito) a partir de uma aproximação entre o "outro" de Bakhtin e o "Outro" de Lacan, que considerou vinculados nos termos da impossibilidade de realizar o sentido (Bakhtin) e o desejo (Lacan), ainda que se realizem *sentidos* e *desejos*, algo que retomou no texto escrito em espanhol. Neste texto, eles estão fundidos a ponto de não ficarem muito claras suas fronteiras, o que permitiu integrar reflexões de vários anos aqui desenvolvidos de uma nova perspectiva.

Além disso, em 2009, na IV Jornada do Grupo de Pesquisa Memória e Identidade, Sobral apresentou a comunicação "Um Sujeito em Permanente Tornar-se, ou a Ontologia Dialógica de Bakhtin", em que explora algumas implicações do estatuto da identidade do sujeito em termos do que denomino *paradigma moderno da identidade modificado* – porque, embora suponha um indivíduo dividido (o paradigma moderno), não o aborda em termos de concepções pós-modernas da deriva absoluta, por exemplo, respeitando a proposta bakhtiniana anti-relativista e anti-absolutista (cf. SOBRAL, 2005, para esta última questão; para a questão dos paradigmas de abordagem da identidade, cf. SIGNORINI, 2001, p.333-380).

Outro momento importante dessa reflexão foi a palestra "A teoria dialógica do Círculo de Bakhtin: uma arquitetônica relacional", proferida no Instituto de Linguagens, no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da UFMT, em que Sobral aborda de que maneira o pensamento de Bakhtin une linguagem e filosofia na proposição de uma definição de sujeitos, identidades e instauração de sentidos na linguagem. Outro ainda foi a palestra, proferida no Ciclo de Palestras: Alteridade, Dialogismo e Polifonia, da PUC/RS, sobre "Alteridade, Individualidade, Identidade: a Alternativa Bakhtiniana".

Vários outros escritos de Sobral e de Sobral e Giacomelli tocam esse assunto, e algo deles está presente aqui. Podemos correr o risco de ser

acusados de "autoplágio", mas não cremos que devamos transformar a retomada de várias reflexões em uma colcha de retalhos de citações e indicações bibliográficas a fim de evitar uma possível acusação facilmente contestável.

A fronteira como determinidade (delimitação) e a liberdade possível dos sujeitos

Há pessoas, na fronteira Brasil-Uruguay, que percorrem, em seus diálogos, 4 línguas/variedades, sem grande descontinuidade, a depender das situações contextuais! O português brasileiro, o espanhol uruguaio, o português do Brasil falado por uruguaios, e o espanhol do Uruguai falado por brasileiros

O outro é a meta, posto que se trata de comunicar-se, de ultrapassar as fronteiras. Reconheço que essas línguas permitem de fato que as pessoas se entendam, mas que são utilizadas também os conflitos. Felizmente, não são hoje conflitos armados. Dizer isso aqui marca um imperativo: o de afirmar que, para Bakhtin, o contato dialógico entre os sujeitos não é lugar de harmonia universal nem espaço de submissão de alguns sujeitos a outros, mas uma tensão irresoluta de negociação *in situ* do sentido e, por conseguinte, da identidade, ou, melhor dizendo, da *identificação*.

Partimos do termo "negociação", no sentido de Bhabha (2005, p.68), "*uma articulação de elementos antagônicos e contraditórios, uma tradução*", mas o ressignifico segundo minha interpretação do conceito de *projeto enunciativo* de Bakhtin (endereçamento ao interlocutor específico, real ou presumido), que considero a base do dialogismo, presente na obra de Bakhtin desde *Arte e Responsabilidade*, no qual já é o imperativo ético melhor desenvolvido em *Para uma filosofia do ato*, em vez de um dever moral abstrato. A filosofia de Bakhtin defende que os atos dos sujeitos congregam responsavelmente (em sua determinidade, condição da liberdade: aqueles que não conhecem sua condição não podem mudá-la...) arte, vida, ciência – em lugar de isolá-las. Negociar aqui não significa "fazer

negócios" nem ceder ou fazer que o outro ceda de alguma maneira ilegítima, mas articular o possível a partir da situação concreta de contato com o outro. Como Sobral afirmou alhures (2008, várias páginas), aquele a quem cabe ou deseja tomar a palavra já considera [...] o "outro" e [...] suas reações presumíveis, já é "alterado" pelo outro, antes mesmo de enunciar. Quem enuncia traduz e seu interlocutor o também o faz. Enunciamos a partir de uma dada posição, que é tanto pessoal como social, tanto biológica como histórica, tanto psíquica como intersubjetiva. E dessa posição avaliamos aquilo que vamos enunciar, e em função dessa posição, nós o fazemos de uma dada maneira [...] Na verdade, já no psiquismo [...] o sujeito traduz em seus próprios termos aquilo que o outro enuncia nos seus e traduz nos termos do outro aquilo que vai enunciar. [...]. Portanto, traduzimos o outro e nos traduzimos naquilo que dizemos e naquilo que nos é dito. E, tal como no caso da tradução *tout court*, traduzir nesses termos é negociar o/com o antagônico e o contraditório a fim de articulá-lo como sentido.

Cabe mencionar outras "negociações". Ouvimos uruguaias/os falando espanhol a brasileiras/os, assim como brasileiras/as falando português e uruguaias/os, tentando falar devagar/despacito, evitando expressões e construções demasiado típicas de uma das línguas/variedades -- e tantas outras formas de chegar a algum acordo, sempre provisório, com o outro. Trata-se de negociações que implicam adaptações da linguagem à identidade (e à linguagem) estranhas/estrangeiras do outro. Uma pequena Babel que se mantém na tensão entre duas acepções: a de "porta do céu" e a de "confusão"? (cf. SOBRAL, 2008, várias páginas). O tema da insularidade, das fronteiras – geográficas/pessoais como o são – é especialmente adequado para enfocar a questão da permanência no fluxo ou do fluir "relativamente estável" que parece constituir uma valiosa pista para propor uma concepção de identidade (identificação) via linguagem considerando os escritos de Bakhtin e seus companheiros de Círculo.

Identidade móvel (mas não à deriva) e totalidade inalcançável: a condição de insularidade

Diz Bakhtin (1982, p.13):

> **(B)** Na vida real, não nos interessa a totalidade de pessoa, mas atos isolados seus, que de uma ou de outra maneira nos importam na vida e nos quais de um ou de outro modo estamos interessados. (...) **(A)** O sujeito é a pessoa menos indicada para perceber em si mesmo a totalidade individual.

Bakhtin não gosta do isolamento/insularidade absoluto que (B) poderia implicar, mas na verdade de certo isolamento /insularidade constitutivo (A), que recupera (B). Isso significa que devemos ser "individuais", eus-para-si, mas também relacionais, eus-para-o-outro, e criar a totalidade de nós mesmos, sempre instável, a partir dos "atos isolados" cuja percepção nos vem dos outros (cada um de uma maneira, uma vez que somos todos singulares!). Essa insularidade é positiva; porque, do *interesse* que os outros têm por atos isolados nossos, nos vêm dados com os quais criamos imagens de nossa totalidade individual, móvel, que não podemos perceber sozinhos, isolados. O isolamento que poderia ser morte se torna vida graças à recepção das imagens de atos isolados nossos, imperceptíveis para nós, que os outros nos transmitem.

A implicação da passagem (que provém de "O *Autor e o Herói")* é que só vemos a totalidade do ser quando o tornamos objeto de uma atenção determinada, de um proceder arquitetônico (seja de nosso próprio eu ou do outro), que – de fato! – pode ser negativo: na arte (todos nós criamos o herói, *em diálogo,* não autarquicamente), mas também na ciência (na qual podemos ver não só objetos, mas igualmente *cada objeto* em sua individualidade, embora compartilhando certos traços com todos os outros), e na vida (temos em geral das pessoas queridas, dos amigos e dos inimigos uma visão totalizante [ela/ele é assim], embora nos centremos nos detalhes para amá-los/odiá-los!). Só se vê a totalidade de um sujeito tornando-o objeto, assim como o perdão dos inimigos e as rupturas com amigos e com amados sempre depende de algum detalhe, nunca da totalidade em si. Como explicar esse paradoxo?

O benefício do contato eu-outro, que é confronto tanto quanto convergência, vem precisamente dos atos do outro, do fato de eles nos permitirem ser vistos de seu próprio ponto de vista ("certos atos isolados... importam... interessados"), enquanto vemos o outro de nosso ponto de vista, entendendo o que ele nos traz a partir dessa nossa posição – mais uma vez, "traduzindo-o" em nossos termos e sendo "traduzidos" nos dele. Esse contato ocorre sempre de um ponto de vista extraposto, uma posição que já não é pura e simplesmente a presumível posição pré-diálogo nossa ou sua (pois ele está "interessado" em nós e nós nele, no sentido de Bakhtin acima indicado). O contato com o outro nos altera, nos torna outros, deixa-nos diferentes do que éramos antes desse contato.

Trata-se de uma posição marcada pela alteridade, alteridade do *eu e do outro,* porque também os atos isolados do outro nos importam e interessam. E é essa tensão (não harmonia universal idealista nem conflito aberto) que nos constitui a todos, sem implicar necessariamente a perda da individualidade, que, embora não seja fixa, também não muda aleatoriamente da maneira proposta pelos chamados pós-modernos. Em consequência, nosso ponto de vista acerca de nós mesmos não é necessariamente insular (embora o possa ser) porque o criamos, como criamos nossa identidade, a partir da mescla de pontos de vista em relação dinâmica e em constante negociação que nos vem de nossas relações com os outros.

Explico-nos: somos simultaneamente o que vemos de nós mesmos e o que vemos que os outros veem de nós, em sua parcialidade enriquecedora: eu-para-mim, eu-para-o-outro, outro-para-mim, o eu como o outro do outro – com todas as ameaças ao eu que o outro pode trazer e considerando o fato de que "no ser não há álibi" sequer para as ações involuntárias, que podem ser explicadas, mas nem sempre justificadas.

Essa reflexão de tantos anos sobre as relações dinâmicas presentes à nossa interconstituição como sujeitos nos levou a pensar na questão do silêncio inspirado em leituras de Bakhtin e o Círculo. Fomos incitados a especular: como poderia um pensador dialógico pensar o silêncio? Ou melhor, como se poderia pensar o silêncio a partir de um pensador

dialógico como Bakhtin. Este não se dedicou a isso, mas vimos essa problemática surgir, apenas pressuposta, em debates diversos sobre a ideia bakhtiniana que formulei como: antes mesmo de falar, o sujeito já está "respondendo" ao outro.

As questões que vimos pairar poderiam ser formuladas como: "O silêncio não é resposta para Bakhtin?" "Tudo é resposta para Bakhtin?" Assim, consideramos que pensar a interconstituição dos sujeitos *sem pensar* as modalidades do silêncio que se distribuem entre o silenciar e o ser silenciado seria uma incoerência, pois essas questões têm graves implicações filosóficas para a tarefa de pensar a identidade em termos bakhtinianos, uma vez que a filosofia do autor tem os sujeitos interagentes e seus atos como centro.

Se respondidas na afirmativa, as perguntas acima sobre o silêncio revelariam uma grave lacuna no tratamento das relações entre sujeitos nesses termos, precisamente a possibilidade de replicar calando, no primeiro caso, ou situar sua concepção na companhia a meu ver indesejada da deriva relativista de alguns pós-modernos (o que não significa que alguns teóricos da chamada pós-modernidade não tenham feito propostas interessantes sobre sujeito, linguagem e identidade).

Imaginamos que essas dúvidas poderiam ser esclarecidas a partir da discussão da concepção de "responder/replicar" de Bakhtin, que vai, como ele mesmo diz, além das "réplicas de um diálogo" (entendidas em geral como réplicas proferidas e não como um replicar silencioso). Buscamos então um trecho muito citado, que nos pareceu a base tanto das dúvidas como da possível resposta, a saber

> Chamo sentido ao que é resposta a uma pergunta. O que não responde a nenhuma pergunta carece de sentido. [...] O sentido sempre responde a uma pergunta. O que não responde a nada parece-nos insensato, separa-se do diálogo (BAKHTIN, 1997, p.386).

Percebemos que, de certo modo, seria possível considerar essa afirmação como dizendo que, para Bakhtin, silenciar seria não responder, se o sentido de "replicar" que ele propõe for restrito ao que é

efetivamente dito. Em princípio, não vemos como se sustente em Bakhtin a exclusão do silêncio, uma vez que ele parece insistir nesse trecho[4], no fato de que não há sentidos estritamente individuais, ainda que a participação de cada indivíduo na instauração de sentidos seja sempre singular. Sim, no mundo humano estamos "condenados ao sentido", mas o sentido se instaura de múltiplas formas e algo aparentemente sem sentido passa a tê-lo quando conhecemos o protocolo de sua instauração, a situação em que é dito, os interlocutores envolvidos, os presumidos etc.

Não responder a nada seria, nesse caso, não se achar vinculado com coisa alguma, algo que de fato parece impossível no mundo humano.[5] Haveria enunciados que não respondem a nada? Estará ele "apenas" dizendo que a língua em uso, seu objeto, sempre responde a alguma coisa, enquanto a língua como objeto extra-uso a nada responde? Se responder tem o sentido de replicar, co-responder, somente um enunciado isolado, desvinculado de tudo, seria insensato, sem sentido, mas no âmbito do dialogismo não pode haver enunciados isolados, uma vez que todo enunciado responde retroativa e/ou prospectivamente a algum outro, dito ou possível. Na verdade, a própria ideia de enunciação tem de supor que todo enunciado responde de algum modo a algum outro e, nesses termos, sempre haveria uma resposta, réplica.

Se nos víssemos diante de algo que não respondesse a nada, efetivamente não poderíamos lhe atribuir nenhum sentido, pois a partir de que poderíamos entendê-lo? Mas seria possível identificar algo isolado nesses termos? Podemos não saber o contexto de enunciação para atribuir sentidos ao enunciado, mas, no contexto em que é dito, todo enunciado se vincula com algum outro, e os sentidos só vêm a ser relacionalmente, em contexto, uma vez que a infinitude das potencialidades de sentido só se atualiza no contato concreto entre enunciados.

[4] E em tantos outros nos quais fala da "réplica" como a base das relações dialógicas no aspecto relacional da instauração de sentidos.

[5] Mesmo na abstração científica, legítima, que aparta apenas de modo metafórico, já que quem faz a decomposição é o método, mas o fenômeno estudado continua a ser parte de um todo ou é algum todo, vinculado a outros etc.

No mesmo segmento, vem um trecho em que isso parece bem claro:

> O sentido é potencialmente infinito, mas só se atualiza no contato com outro sentido (o sentido do outro), mesmo que seja apenas no contato com uma pergunta no discurso interior do compreendente. Ele deve sempre entrar em contato com outro sentido para revelar os novos momentos de sua infinidade (assim como a palavra revela suas significações somente num contexto). O sentido não se atualiza sozinho, procede de dois sentidos que se encontram e entram em contato. Não há um "sentido em si". O sentido existe só para outro sentido, com o qual existe conjuntamente. O sentido não existe sozinho (solitário) Por isso não pode haver um sentido primeiro ou último, pois o sentido se situa sempre entre os sentidos, elo na cadeia do sentido que é a única suscetível, em seu todo, de ser uma realidade. Na vida histórica, essa cadeia cresce infinitamente; é por essa razão que cada um dos seus elos se renova sempre; a bem dizer, renasce outra vez (Idem, p.386-387).

Prova essa interpretação, por exemplo, um trecho (também entre outros tantos) que Sobral considerou uma espécie de "testamento intelectual" de Bakhtin (cf. SOBRAL, 2009, p.184-185):

> Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos do diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subseqüente, futuro, do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão relembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação... (BAKHTIN, 2003, p.410).

Pode-se pensar que esses sentidos esquecidos podem ser entendidos como sentidos silenciados num dado momento, que, tal como

o recalcado, retornam, ressurgem, em outro momento, o que supõe que mesmo responder com o silêncio é algo "ruidoso" no sentido que Bakhtin atribui a "responder". Logo, preliminarmente, se há sempre alguma resposta, nem tudo seria resposta. Do mesmo modo, o silêncio seria uma resposta para Bakhtin. Mas julgamos necessário explorar alguns outros aspectos da questão antes de tentar tirar desses enunciados seu tom condicional.

Especulações em busca de sentido

Diz o DRAE [Dicionário da Real Academia Espanhola], acerca de "insularidade": "1. Qualidade de insular. 2. isolamento. A primeira acepção nos faz buscar "insular", que tem duas significações *geográficas*: 1. Natural de uma ilha. 2 adj. Pertencente ou relativo a uma ilha. No que diz respeito a "isolamento", há uma expansão: 1. m. Ação e efeito de isolar. 2. m. Sistema ou dispositivo que impede a transmissão da eletricidade, o calor, o som etc. 3. m. Incomunicação, desamparo. Uma acepção (1) ativa/passiva (causa ou efeito: isolar/isolado) sem sujeitos/objetos definidos (quem o que isola/isolado) e uma acepção (2) técnica que implica impedir que algo material, não humano, aconteça mediante o contato. E uma acepção (3) metafórica, que interessa a um artigo que se pretende bakhtiniano: isolamento como incomunicação, desamparo. São apresentados como sinônimos, embora associações com incomunicação mostrem a ação de *isolar-se, de pôr-se em situação de incomunicação*, e as de desamparo revelem o efeito de *ser isolado, apartado* ou *reduzido ao isolamento.*

À luz das considerações feitas a partir de Bakhtin e da exploração das significações de dicionário pensadas da perspectiva de suas implicações de *sentido*, refletirei sobre a insularidade geográfica, política e humana. Falo de significação como as acepções que vêm do sistema da língua: falo do sentido como o que vem *da língua* (Bakhtin. Lacan): sentido e desejo presentes na avaliação. Toda criação de sentido a partir da significação e do contexto no qual está o outro transcende o sistema, evidentemente sem negá-lo. O outro é plenamente inalcançável, como o são o sentido e o desejo plenos (SOBRAL, 2003).

Vemos na situação de fronteira tanto o isolamento (oficial) como a proximidade (pessoal). Assim, embora haja alfândegas e policiais em ambos os lados da fronteira, não há necessariamente incomunicação nem desamparo. Busca-se o outro, deseja-se comunicar-se e não se isolar, desamparar o outro etc. Cremos poder dizer que há fronteiras que isolam (as fronteiras oficiais) e há fronteiras que são lugares de transição e de contato (fronteiras por assim dizer pessoais): as pessoas da fronteira falam umas com as outras, às vezes sem perceber que língua/variedade utilizam. Essa outra fronteira é a condição da proximidade que não ameaça, mas que oferece vida a todos os lados que a tornam fronteira.

Logo, fronteira é limite, porém não só, como bem sugere Zavala (2004a):

> Todo ato cultural vive, de maneira essencial, nas fronteiras: nisso residem sua seriedade e importância, afastado das fronteiras perde terreno, significação, torna-se arrogante, degenera e morre.

Essa fronteira da qual Zavala fala é fronteira extralocal, fronteira de extraposição – e a extraposição é a base do contato mais próximo que só conseguimos quando nos afastamos –, contato geográfico, político, humano, de sentido. Fronteira é igualmente margem, o que foi absorvido pelo vórtice do centralismo, o que está longe do centro, da capital dos países (no Brasil, dá-se à capital, Brasília, o nome de "planalto central", expressão geográfica usada ironicamente para indicar a alienação dos governantes, implicando isso que a *vida real* não é a do oficialismo [uma vertente rabelaisiana brasileira?]). As pessoas na fronteira geográfica Brasil-Uruguai ganham terreno, significação e florescem, vivem nesse contato, desprezando os centralismos (embora sintam e se ressintam de seus efeitos). Falando, por outro lado, do lugar por excelência da insularidade (a ilha). Zavala (2004) diz:

> E outra coisa: a ilha, o problema do insularismo e de ser ilha. Ser ilha é uma porta aberta ao infinito; uma ilha é sempre o trampolim para as grandes conquistas. As ilhas são lugares de passagem, e sempre para a conquista das penínsulas. Mas as ilhas são lugares muito curiosos porque, ao tempo que se produz essa passagem, nós, moradores da ilha, somos muito fugidios, olhamos um pouco

> de esguelha, não nos entregamos; embora sejamos abertos, não nos entregamos muito facilmente...
>
> Ao mesmo tempo, nós, ilhéus, somos ternos, porque sempre estamos dando voltas ao redor do mesmo terreno e conhecemos o outro desde sua pré-história, a partir da história familiar de cada um. Por outro lado, reconhecemos o inferno insular, isso que leva as pessoas a ficarem em suas casas. No Caribe, às seis da manhã, há a luz e é difícil que você fique na cama, mas existe a casa, esse lugar privado no qual pode ocorrer qualquer coisa.

A ilha não é aqui inteiramente isolada, mas lugar de passagem, mas não menos insular: embora esteja aberta, a porta-ilha-passagem não implica negar a individualidade dos ilhéus; a ilha se entrega per se, mas eles são vontades extrapostas: aqueles que chegam têm de conquistar o outro ilhéu (não no sentido de invasão, mas de sedução). O olhar "de esguelha" pode transformar-se em olhar de ternura, mas não facilmente... É preciso saber aproximar-se dos ilhéus, que são ternos; a ternura vem da familiaridade com o terreno e com estes últimos, mas não é automaticamente dirigida aos estrangeiros (será por que a ilha é também lugar de conquistas violentas?).

Mas há outro traço: a ilha contém um inferno, e fugir do "inferno insular", isolando-se na casa, não é fugir, posto que esta é o "lugar privado" (isolado) no qual "pode ocorrer qualquer coisa" (não isolado). O isolamento é proteção, mas não completa: é talvez outra fronteira e, como todas as fronteiras, paradoxal.

Tudo isso permite sugerir que há uma condição de isolamento que é fronteira num sentido positivo, de lugar de criação, de afastamento estratégico que permite a visão do outro em perspectiva, de extraposição (uma posição extra, isto é, adicional): nem longe nem próximo em excesso como para não ser visto ou não ver. Heidegger fala da invisibilidade do demasiado próximo e do demasiado longínquo, o que mostra o perigo dos contatos: cegueira da proximidade e do afastamento. E como estabelecer a boa distância? E não existe uma única boa distância para todas as conjunturas!

Podemos vincular essa condição de fronteira com a irredutibilidade do ser que Bakthin propõe como a "tarefa" do sujeito (em seu contra-hegelianismo kantiano-materialista dialético-fenomenológico): é preciso ir até o outro (ser eu-para-o-outro) – mas fazê-lo só é positivo se se volta (se se pode voltar) para o sujeito (ser eu-para si) depois de mostrar ao outro o que ele não pode ver sozinho e depois de ter visto o outro mostrando-nos o que não podemos ver sozinhos. Dois (ao menos) pontos de vista, duas consciências imiscíveis, tornam o isolamento negativo quando vão ao encontro da(s) outra(s), não necessariamente como para se compatibilizarem, mas para conhecerem o que o que os distingue e, assim se o desejarem, criar um terceiro ponto ou alterar os seus de alguma maneira. Isto é, a fusão de horizontes com o outro, necessária à compreensão de si mesmo e do outro (que se pode aceitar ou não, ou nos aceitar ou não), pelo eu e pelo outro, não deve ser anulação do sujeito: o isolamento do ser não é inevitavelmente incomunicação nem desamparo, embora sempre possa sê-lo.

Há assim duas insularidades: uma é incomunicação e/ou desamparo e a outra é condição necessária como para pôr-se na fronteira e ver melhor o outro, assim como deixar-se ver por ele. A incomunicação e/ou desamparo é a recusa da diferença de horizontes, é o isolamento negado, o afastar-se do outro, o isolamento, isto é, é a total recusa ao contato, a criação de fronteiras, ilhas, barreiras, muros não transponíveis.

Nessa situação, criam-se insularidades e isolamentos que são incomunicações e abandonos, negando a humanidade das pessoas. Poderemos de fato recusar maus contatos, contatos prejudiciais, direta ou sutilmente, mas a recusa de todo contato é, se não um sintoma de algum transtorno da saúde que priva o sujeito de sua consciência, recusa da própria condição de humanidade: a relação com o outro. (E os embargos infligidos a países não infratores por organismos internacionais manipulados por países imperialistas é exemplo desse tipo de recusa imposto ao outro, o mesmo acontecendo com o isolamento de países, totalitários em geral, embora outros o possam necessitar para defender sua integridade territorial ameaçada).

A oposição, a dissensão, a recusa de opiniões etc. não são *per se* total impugnação de diálogo, mas divergência natural. Pensamos igualmente no paradoxo moderno: reconhece-se a *diversidade*, mas não se deseja reconhecer a *diferença*: só são diversos os seres, as situações, os países tomados em igualdade de condições; a diferença se aplica à desigualdade de condições. Tratar os diferentes como meramente diversos é escamotear a diferença e criar um mito da igualdade. Fala-se de inclusão, mas em geral vemos a atribuição de um lugar aos "diferentes/diversos", bem como o decreto: "vocês estão incluídos, logo, sem queixas", o que é o contrário da inclusão.

Dionisio da Silva Pimenta, amigo de Sobral que fez licenciatura em Letras na Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, Brasil, disse, e a citação é de memória, que "é muito fácil falar da diferença, mas muito difícil se pôr no lugar da diferença", isto é, cremos: devemos não apenas ser eu para o outro diferente, mas entender o lugar do "diferente" e assim reconhecê-lo à sua "própria" maneira! O mesmo acontece com alguns defensores das minorias, que dizem, por exemplo, que não se pode atribuir às mulheres uma identidade fixa, mas que consideram os homens em geral precisamente como portadores de uma identidade fixa – e isso isola homens que não se identificam com o paradigma do macho alfa opressor: brancos, héteros e cristãos, ao qual se opõem com toda razão as feministas.

Elisabeth Schüssler-Fiorenza, teóloga feminista, autora de *Jesus and the Politics of Interpretation* (que traduzi para o português, em 2005, sob o título *Jesus e a Política da Interpretação*), propôs utilizar, em oposição a generalizações que isolam, a "designação de gênero universalizado de caráter antes inclusivo que exclusivo" (p.12, n.10) *wo/man* e *wo/men* como para designar as mulheres *e os homens subordinados,* o que interpreto como extensivo aos homens não-dominadores, que não se definem pelo atributo *macho,* mas pelo atributo de *pessoas.* Assim, não se deve atribuir uma identidade fixa, demarcatória e excludente, nem às mulheres nem aos homens, porque, se não há *a mulher*, não há A mulher; o universal é o Homem, que inclui ambos os gêneros – masculino feminino

–, o que não implica superioridade. O que nos remete à diferença entre a má e a boa insularidade.

Conviver com a diferença/diversidade sem a má insularidade

Pensar a insularidade em suas relações com a extraposição, a alteridade e a identidade (que agora se pode dizer relacional e individual, mas não socialmente submetida ou puramente individual) nos leva a utilizar reflexões que Sobral fez com relação à "leitura" de culturas (2006), à tradução (2008) e ao que chamou atrevidamente de "uma leitura bakhtiniana de Bakhtin" (2009). Tom-nos por objeto de minha reflexão (vejo-nos mais uma vez na fronteira de dois papéis: o de escrever e o de traduzir, mas agora com maior complexidade). Isso porque vou fazer a experiência de tradução de um texto meu para uma língua que não é a minha (mas é outro componente de "minha" linguagem), eu que sou tradutor. O que disse aqui até agora foi escrito em espanhol (ou portunhol!). Como gosto da tarefa de "falar pelos outros"! Essa aparente despersonalização é um dos grandes parâmetros de minha identidade fluida, isto é, não neutra, mas variável. Falo *pelos* outros ao remetê-los (inevitavelmente, mas de maneira legítima, creio... a outros), o que representa uma posição de fronteira, de extraposição. E que imagem de mim criarei quando nos traduzir para uma língua irmã? (Já o fiz para o inglês, mas o inglês é uma língua, por assim dizê-lo, "neutra" para mim enquanto pessoa).

Pensando acerca da atividade dos tradutores, esses seres de fronteira, eu disse, a partir de Bakhtin (SOBRAL, 2008), que sua posição é a de quem tem boas condições de provar que *tanto* o eu-para-si, que não sai de si para ver e completar o outro, mostrando-lhe o que ele não sabe de si mesmo (isto é, ser eu-para-o outro), *como* o eu-para-o-outro, que não volta a si para ver-se e completar-se a partir daquilo que o outro (o outro-para-si) mostra sobre ele – que ele mesmo não pode saber – *são posições igualmente parciais, incompletas, que, se levadas ao extremo, criam, não totalidades, mas totalitarismo ou de todo modo fragmentação e perda da riqueza da diferença.*

O eu-para si do autor/do sujeito tem de incorporar o eu-para-si do leitor/das outras pessoas, tornando-se também ele eu-para-o-outro. No que diz respeito ao tradutor, sua posição de fronteira é a de eu-para-si e de eu para-o-outro, e tem um duplo sentido: de direção e de discurso, que são o do autor e o do leitor.

Mas, segundo o projeto enunciativo de Bakhtin e a definição de negociação de Bhabha, em minha ressignificação, toda negociação é tradução e toda tradução, negociação. Em nossa posição extralocal, traduzimos o outro segundo nossos parâmetros, e somos traduzidos por ele segundo os seus. Viver é negociação, tradução. A insularidade aparente da tradução se torna busca. Antes de falar, já estamos em extraposição: não há identidade palavra a palavra, nem de um sujeito consigo mesmo, porque o sentido/nós é/somos constituídos em permanência pelo outro, pela diferença e daí vem a busca eterna do eu/do sentido, pois a diferença não é fixa.

Partindo do vínculo entre as considerações de Bakhtin acerca da inexistência de um sentido primeiro e de um sentido final e sua idéia da "compreensão criadora", aludi[2] "a três formas de relação do sujeito de uma dada cultura com a cultura alheia/com as pessoas da cultura alheia, dizendo ter uma "leitura" na qual vemos os sentidos só segundo a imersão na cultura da qual vêm"; uma "leitura" na qual vemos os sentidos abstraindo da cultura da qual vêm; é uma "leitura" extraposta; vemos/lemos os sentidos levando em conta *tanto* a cultura da qual vêm *como* a riqueza da especificidade com a riqueza da diferença. Ler os sentidos do ponto de vista da cultura de que provêm é ler segundo as interrelações com outros sentidos daquela cultura e com outros que os permeiam, as "réplicas presumidas", por assim dizê-lo. Ler do ponto de vista da cultura em que se lê é avaliar a sobrevivência dos sentidos fora de seu hábitat e enriquecê-los. A *articulação arquitetônica* dessas duas perspectivas produz uma leitura que "libera" a cultura alheia às suas próprias restrições, sem submetê-la às restrições da outra, produzindo assim um enriquecimento dos sentidos sem infidelidade ao contexto de

[2] SOBRAL, 2006, p.81.

produção nem ao contexto de recepção – e é esta a melhor situação de circulação dos sentidos nas esferas de atividade humana.

Por outro lado, a concepção filosófica bakthiniana da condição humana tem um remate aparentemente paradoxal, mas que é na verdade o reconhecimento de que as restrições da insularidade de fato podem ser positivas, à exceção daquelas que anulam o sujeito:

> Quanto mais o homem (sic) compreende sua determinidade (a sua materialidade), tanto mais se aproxima da compreensão e realização de sua verdadeira liberdade.[3]

Isto é, reconhecer a própria situacionalidade não implica em renunciar à individualidade, mas, pelo contrário, em conquistá-la e afirmá-la (responsabilizando-se por ela) em outro nível. E se a determinidade implica o ser constituído pelos outros, não há necessariamente perda do ser do sujeito, mas seu enriquecimento. Se o que nos determina é a vida em contato com os outros (embora distantes, afastados fisicamente), não deve haver por isso insularidade no sentido de incomunicação e de desamparo, abandono, como para existir. Porque, se o sentido nasce da diferença, só na diferença poderemos encontrar sentido. Reconhecer a diversidade, como dissemos, não é necessariamente aceitar a diferença em sua irredutibilidade! Como fazê-lo é a questão, posto que fazê-lo é a tarefa do ser sem álibi que somos nós!

Para concluir essa parte, pode-se dizer que o diálogo pressupõe, necessariamente, ao menos os seguintes elementos:

(a) a situacionalidade no tempo e no espaço de interlocutores específicos (típicos);

(b) a existência de pontos comuns (ao lado dos divergentes) entre as valorações desses interlocutores sobre os tópicos abordados;

[3] BAKHTIN, 2003, p.374-375.

(c) a vontade/intencionalidade enunciativa dos interlocutores;

(d) o chamado projeto enunciativo (projeto de dizer nas palavras de Bakhtin) – que envolve (inter)subjetividade e valoração – dos interlocutores; e

(e) o que chamamos de projeto de escuta – que envolve uma postura de escuta da alteridade dos interlocutores e sua recepção ativa.

Insularidade, extraposição, alteridade e identidade: fios soltos?

Esses fios soltos não são simplesmente os deste texto, mas os que unem, paradoxalmente, insularidade, extraposição, alteridade e identidade até o ponto de, de minha perspectiva, não poder pensar uma sem as outras. As margens, as fronteiras, os enquadres de fato distanciam, demarcam, permitindo igualmente a identificação, embora provisória, do que é enquadrado. E falo de pessoas, realidades, países... Essa é a causa pela qual a insularidade constitutiva não é o mesmo que o isolamento de incomunicação e de desamparo, mas a necessária extraposição da qual nascem e na qual subsistem o eu humano, o sentido, os textos/discursos, os países... A alteridade não é negativa *per se*, mas a própria condição da identidade – que só é *mesmidade* ilusoriamente, uma vez que apenas se realiza enquanto *ipseidade* (Ricoeur), o próprio do ser, nada substancial, sempre móvel, irrealizada como o desejo e o sentido – a busca eterna dos seres humanos, que, se é um limite, é também o que os incita a caminhar.

Definamos então:

(1) a *insularidade* como o que demarca cada ser dos outros, a margem que não permite a dissolução, mas que pode ser limite tenebroso;

(2) a *extraposição* como distanciamento *sine qua non* para que os seres se percebam a si mesmos e aos outros seres

que os constituem, e ao que eles constituem, embora possa ser *isolamento* inclusive de si mesmos: o estranhamento, ou o si mesmo como o outro, não no sentido reflexivo de tomar-se a si como objeto (que isso é a nossa condição existencial, mas o *afastar-se* de si mesmo, o não voltar a ser eu-para-si depois de ter sido ele-para-outro;

(3) a *alteridade* como *insularidade* irredutível que nos lança um desafio – o desafio permanente à identidade, alteridade que vive *em nós,* e nos suscita perguntas permanentes: Quem sou eu? Sou um eu? O que é eu? O que eu sou? Sou outro com relação a quem fui antes? O eu que sou hoje é responsável pelos fui e/ou pelos que serei?; e

(4) a *identidade* enquanto o lar/lugar (Heidegger/Lacan) do ser em processo sem álibi, ser duplamente barrado, sem álibi, nem em algum ser absoluto nem em seu próprio ser, ser que é *o outro dos outros* – ser que se identifica por *semelhança a si mesmo,* por assim dizê-lo, personagem de si mesmo, projeção de uma imagem ideal tríplice: o que pensa que é, o que os outros pensam que é (segundo sua compreensão!) e o que é (Imaginário, Simbólico, Real?), do mais concreto ao inapreensível: Como se define o que é/existe?

Assim, poderemos pensar a *identidade* como *insularidade extraposta e alterada,* feita sempre "alter", na aparente continuidade que nos permite dizer "sou eu": pois só o sou numa circunstância dada que nos transforma em outro! A identidade é uma *soltura/sutura* que dispersa e une tensamente a aparente mesmidade a uma *ipseidade* também aparente que é – repito! – irredutível ao mesmo. Eis por que o ser como essência não existe, visto que há só o *sendo*! A vida só existe enquanto o *vivendo*, pois não a interrompemos nem saímos dela como para vê-la tal e como o é (o seria): nós a vemos vivendo-a.

Desse modo, a interpelação primitiva pelo Outro (o não-eu que é nossa fronteira para a definição do nosso eu), a impossibilidade de resposta (embora sempre em atitude responsiva) ao Ser (desejar ser) e ao Dizer (desejar criar sentido dizendo) *como tais*, a impossibilidade de lhes dar uma resposta definitiva a esse Ser e a esse Dizer advém da existência de uma mediação em forma de um, por assim dizê-lo, "sujeito-objeto", um "suprassujeito" dotado de uma materialidade específica que une simbólico, imaginário e real num amálgama indecidível (indecidível/indiscernível/irrealizável) que só podemos ver (?) quando nos afastamos dele, do outro e de nós.

Imerso na tensão entre o desejo inalcançável e o desejar inevitável e na tensão entre o sentido inalcançável e o significar inevitável, o ser humano se define como ser desejante-significante que, embora venha do evento irrepetível do Ser sem álibi (Bakhtin) e da irrupção irrepetível do Dizer sem remissão, negocia todo o tempo seu próprio Ser e seu próprio Dizer, condenado eternamente a – existindo e dizendo a partir de um dado lar/lugar (sempre fronteira) – ser e dizer a partir de sempre e para sempre, e para sempre, "sem-lugar/sem-lar".[4] A identidade é, assim, uma eterna fronteira, uma ilha que trazemos em nosso ser e que não acabamos de cruzar, uma insularidade constitutiva, que depende do outro/do Outro, e que nos mostra a alteridade que somos no intervalo mesmidade-ipseidade.

Há assim uma fronteira que nos condena a apenas nos ver inteiros em imagens especulares (reflexos *do* eu sem reflexão *pelo* eu) e a con-viver com o fragmentário da visão de nós que percebem nossos próprios olhos! Uma fronteira que também nos condena só a realizar por inteiro sentidos individuais, mas nunca *o sentido* e a conviver com o fragmentário de todos os sentidos realizados na ausência do sentido todo. (Uma regra de

[4] Parte do que digo aqui tem por fundamento meu artigo (SOBRAL, 2002) "A impossibilidade de realização do sentido: elementos sobre as tensões discurso-neurose e outro-Outro [La imposibilidad de realización del sentido: elementos acerca de las tensiones discurso-neurosis y otro-Otro]", que discute o desejo em Lacan e o sentido em Bakhtin como duas faces da mesma moeda: a impossibilidade de realizar o desejo e o sentido no/por ser e dizer – embora não possamos cessar de desejar e significar, embora sejamos condenados a desejar e a significar (assim como a tradução é uma impossibilidade que nunca cessa de realizar-se.

exaustividade se aplica a sentidos dos enunciados, mas nunca *ao sentido* instaurado, nas várias versões do dito.)

Esse eu ideal inalcançável (Lacan) e esse sentido adâmico irrealizável (Bakhtin), que só existem no espelho/refração (fronteira-passagem/isolamento) – esse desejo-sentido inexistente como *tudo*, mas insistente e dolorosamente presente como *partes* díspares, cria as sucessivas identificações parciais que são a identidade. Identidade é um substantivo sem substância, visto que não conhecemos a identidade senão como o ato de *identificar-se*, um ato que mantém um núcleo de ser/de sentido, mas muda permanentemente. Seremos todos ilhéus/isolados? Será que não nos "entregamos muito facilmente", sequer a nós mesmos? O identificar-se (das pessoas, dos países...), sem álibi nem remissão, é uma *insularidade* necessária que, extraposta, é sempre alterada pelo outro, mas pode transformar-se em isolamento. Consiste em criar ao mesmo tempo a fronteira que nos limita e os muros que nos protegem o ser. A insularidade é assim um paradoxo: *embora nos afaste, é a nossa única passagem* a "nós", "aos outros".

A ilha é fronteira e passagem, como o é a própria condição de todo ser humano: alterado, isolado, identificado, em permanente extraposição. Descobrimo-nos eus como se fôramos outros; é que a imagem de nós que vemos pela primeira vez é vista por nós no espelho, o que é um trauma: seremos outros/o outro/algum outro!? Embora esse outro venha a ser reconhecido como o próprio eu, esse eu será sempre alheio: é imagem, distorção especular que não corresponde à percepção do corpo que se pode ter.

Nesse sentido, uma fotografia seria representação secundária da imagem especular que produzem as lentes/espelho. Só temos a visão de nosso corpo inteiro na imagem/fronteira do espelho! Assim, se poderemos estar próximos sem estar juntos/ sem estar próximos, talvez se possa dizer que a identidade é um identificar-se que é sempre um processar-se, uma tensão de afirmação-negação-reformulação nunca resolvida, pois sua resolução seria a fixação da morte: é próprio de tudo o que faz sentido o ser incompleto e inconcluso...

Não se poderia dizer que, da perspectiva da insularidade enquanto *passagem-e-isolamento,* o eu é *desde sempre outro,* falado pelo outro/Outro (*das Dichtung dichts,* a linguagem fala, diz Heidegger), mas a partir de sua *própria voz*, não apenas no que se refere ao resto de que fala Lacan, mas também enquanto uma posição irredutível que o torna precisamente *esse* eu e não outro qualquer? Talvez o próprio dos seres humanos seja estar, mais que próximos, juntos, se não sempre próximos – embora demasiado junto possa de fato ser uma ameaça! O enquadre/fronteira que separa sem isolar é (insisto!) o que permite distinguir entre eus e manter a distância-diferença que garante a existência do eu e do sentido (embora essa existência seja sempre fantasmática. sentido e a identidade são processos ruidosos que nunca se completam, que estão em constante vir a ser, em constante tornar-se.

Valoração e variantes enunciativas

Tudo o que precede constitui a base do que nos propusemos a demonstrar, neste texto e no I Simpósio Internacional Linguagens, Identidades, Corpo(reidades) e Culturas Fronteiriças. que valoração e variação sociolinguística se acham associadas, para defender a ideia de que as variantes são enunciativas e não apenas unidades da língua com mesmo peso semântico. Nosso argumento básico parte da literatura sobre aquisição de língua estrangeira, mas se aplica igualmente aos usos de línguas maternas.

Trazemos, para concluir essas especulações o texto que apresentamos em espanhol no referido Simpósio. Preferimos não o traduzir porque ele traz o diálogo de falantes de uma língua com falante de uma língua adicional próxima. Afinal, costumamos dizer que falamos espanhol do Brasil, e não alguma variedade do espanhol.

Ainda em nossos dias, há, em parte da literatura de aquisição de segunda (3ª etc.) língua, tendências propondo que a incorporação de conhecimentos linguísticos de uma segunda, ou terceira língua etc. em aquisição ocorre separadamente dos saberes que se têm da primeira, bem

como que não haveria uma competência enunciativa (que naturalmente também tem caráter cognitivo, mas não se restringe a ele) norteando a mobilização de saberes linguísticos pelos aprendizes. Contudo, há igualmente propostas, como a do modelo aditivo (Cf., p. ex., STILLE & CUMMINS, 2013), segundo as quais as experiências em duas (ou mais) línguas de fato contribuem biunivocamente para a competência enunciativa nos idiomas envolvidos e que esta se faz presente nos dois ou mais sistemas envolvidos na aquisição, seja em termos de interferência perturbadora ou de enriquecimento do processo de assimilação.

De um ponto de vista dialógico, pode-se dizer que essa legítima influência biunívoca entre sistemas seja uma constante – sustentando-se também, como é de esperar, que as experiências numa dada língua, com seu valor cultural específico, não possam ser equiparadas a, nem transferidas para, as de outra língua – e que ela cria um processo interativo bicultural ou multicultural. Logo, todo bilinguismo (ou multilinguismo) é aditivo (ou convergente), em vez de subtrativo (ou divergente), dada a interinfluência entre as línguas envolvidas, dependente da experiência linguística e cultural de cada sujeito. Isso implica o reconhecimento do valor da primeira língua na aquisição e a ideia de que uma segunda, ou terceira etc. língua se adiciona ao repertório enunciativo do sujeito. Permite ainda recusar a validade da antiga exigência de um desempenho na segunda (ou 3ª etc.) língua equivalente ao de um nativo, uma vez que os sujeitos não nativos não vivem no ambiente dos nativos (exceto em casos de aquisição de mais de uma língua ao mesmo tempo) e que, mesmo que passem a viver, só muito raramente abstraem a primeira língua a ponto de ter na outra uma performance dessa natureza.

Os postulados e as observações de casos particulares parecem justificar a ideia de que as línguas não têm fronteiras linguísticas e enunciativas definidas de maneira clara ou inequívoca. A proposição dessas fronteiras é negada porque, interiormente, a unificação das línguas se realiza artificialmente, em termos políticos, por meio da abstração de variedades sem prestigio e a imposição de uma variedade como a única válida, anulando por vezes as variações que as distintas situações enunciativas permitem. E, em casos de comparação entre línguas, as

defesas de “pureza” lingüística também são políticas, rígidas, servindo para esconder tanto as "relações" con outras línguas como as influências de outras línguas nessa suposta língua "pura", inclusive para sujeitos não bilingues.

A experiencia do sujeito com sua primeira língua pode ser entendida, dessa perspectiva, nos mesmos términos, una vez que implica a mobilização de diferentes saberes e experiencias enunciativas, em termos de adaptação aos interlocutores, de variantes e registros que se podem usar, valorações possíveis, entre outros fatores. Quanto maior a experiencia interacional do sujeito, tanto maior seu repertorio de recursos expressivos (segundo os géneros do discurso) e sua capacidade de mobilização contextualmente sensível desses recursos.

Portanto, quanto maior seu acesso a diferentes variedades da língua, situações e práticas enunciativas, tanto maior o repertorio discursivo e a capacidade de interação do sujeito e, por tanto, suas condições de praticar a cidadania.

A restrição do contato do sujeito a determinadas variedades, situações e práticas seria assim um empecilho à aprendizagem e, no caso de uma política de língua, uma imposição política que desrespeita os direitos de cidadania do sujeito.

A consequência lógica e produtiva dessas considerações é o reconhecimento do valor que têm os saberes e experiências dos sujeitos com sua primeira língua (no âmbito de sua cultura) para a aquisição de uma segunda e a ideia de que as experiências e saberes relativos a uma segunda, ou terceira etc. língua se adiciona ao que podemos chamar de repertório enunciativo do sujeito. Trata-se de elementos que nos autorizam a recusar a validade da antiga exigência de um desempenho na segunda (ou 3ª etc.) língua o mais próximo possível do de um nativo, uma vez que os sujeitos não nativos são podem emular os nativos, simular ser nativos ou adquirir a condição de nativos: eles não nasceram no ambiente dessa segunda língua. Mesmo quando passam a viver no ambiente dessa segunda língua, só muito raramente abstraem a primeira a ponto de ter na

outra um desempenho dessa natureza, algo que de resto não é relevante para sua capacidade de interagir.

Assim, os idiomas são sistemas complexos a cujos distintos elementos recorremos segundo as necessidades de nossos atos linguísticos específicos, unilíngues ou bilingues. Como alegam Sobral e Bohn (2011, p.7) "num mundo globalizado, em que as 'línguas' marcam encontros cotidianos com outros 'idiomas'", é desejável que "os falantes sejam linguisticamente preparados, não no 'domínio' de regras linguísticas específicas", mas para que se "sintam usuários competentes da linguagem tal como exigida em determinadas situações, isto é, que a competência linguística seja reconhecida como um 'repertoire' ao qual o falante pode recorrer nas diferentes oportunidades de contato social". Além disso, Segundo Canagarajah (2009), essa realidade torna necessário um *dis-engage* do foco na política linguística, isto é, nas regras, a fim de se focalizar o social e histórico como lócus da linguagem. Deixa-se assim de lado a pretensa pureza linguística estrita para privilegiar as situações (interativas) de enunciação em sua diversidade, riqueza, soltura e respeito ao paradigma, tanto em termos pluridialetais/plurivarietais como em termos plurilinguais.

Nesse sentido, se no interior de cada língua há distintas variedades entrelaçadas que se usam em distintos contextos, pode-se sugerir, partindo de teorias de Bakhtin e o Círculo, que, se aprendemos línguas em termos de gêneros do enunciado, tal como ocorre com respeito às variedades de cada língua, pretende-se defender que há um entrelaçamento entre as línguas em aquisição que passa pelo domínio de um repertório de gêneros, que podem aproximar-se ou se afastar em línguas distintas, a depender tanto do grau de formalização de cada um dos gêneros (uma vez que não há "universais genéricos" ou gêneros universais (apesar de certas semelhanças de situações enunciativas) como da formação social e histórica das línguas envolvidas (apesar das proximidades; cf. SOBRAL, 2011).

Merece destaque o fato de essa constatação se aplicar tanto a atos enunciativos unilíngues como a atos enunciativos transidiomáticos (cf.

MOITA LOPES, 2013), situações de uso nas quais os sujeitos participam de práticas discursivas em que se faz presente o hibridismo linguístico (por exemplo, em estabelecimentos comerciais da fronteira Brasil-Uruguai) e fazem uso combinado de recursos expressivos de dois (ou mais) idiomas.

Todo idioma é entendido, nesses termos, do ponto de vista bakhtiniano, como um sistema complexo autopoiético constituído pelas interrelações entre o sistema de regras da língua e o sistema de usos da linguagem, a cujos elementos distintos, mas não incompatíveis, os sujeitos recorrem segundo as necessidades de seus atos enunciativos específicos: é no momento da enunciação que as necessidades enunciativas levam os sujeitos a recorrer a seus saberes linguísticos e enunciativos, a seu repertório de variedades, variantes, situações e práticas enunciativas etc.

Desse modo, se reconhece hoje, coerentemente, que há repertórios enunciativos que possibilitam alcançar uma capacidade satisfatória de uso de outra língua, nos termos do estrangeiro que se é, e que é más importante a capacidade de usar a língua de várias maneiras culturalmente aceitas do que buscar um quase impossível uso "perfeito": o foco sal da estrutura da língua ou do sotaque, e vai para a capacidade de participação eficaz em situações de interação. Há, por exemplo, alguns sujeitos bilingues de regiões de fronteira que, tendo um desempenho próximo do de um nativo na língua do outro país, deixam em suas em enunciações marcas, algumas sutis e outras mais evidentes, que "denunciam" sua primeira língua/cultura, observando-se ainda que seu desempenho na primeira língua, dada sua experiência com a outra língua, acaba por alterar-se em alguma medida, devendo eles, em maior ou menor grau e a depender do contexto (mais ligado à primeira ou à segunda língua, com a presença de bilingues ou não etc.) realizar uma espécie de retrotradução, isto é, ver sua primeira língua a partir da segunda.

Assim, aprende-se a usar variantes em contexto, de acordo com as necessidades da interação. Isso acontece via gêneros, que são os lócus da interação entre variação e constância paradigmática, e para isso se recorrem a todos os saberes, de toda e qualquer língua envolvida, em sua diversidade e especificidade. Essa heterodiscursividade (BAKHTIN, 2015),

ou pluridiscursividade, no interior das línguas e entre línguas, está vinculada com a inovação nos gêneros, pois o domínio de variedades e de idiomas torna o falante mais apto a inovar, por dispor de mais recursos. Isso a meu ver reforça a sugestão de não haver, na prática de aquisição de uma segunda língua, independência ou compartimentação entre os idiomas envolvidos, mas antes formas de integração de gêneros segundo um repertorio de que o sujeito seleciona, no contexto específico de cada língua, aquilo que serve ao seu propósito enunciativo.

Seria possível dizer, assim, que as línguas são sistemas complexos constituídos pela integração dinâmica entre o sistema de regras das línguas e o sistema de uso da linguagem; o sistema de regras se refere, naturalmente, ao aspecto linguístico estrito, e, o sistema de uso, menos estritamente sistemático, mas não menos organizado, o plano das diferentes situações enunciativas de que os sujeitos podem participar. Portanto, o que a sociolinguística denomina variantes linguísticas pode ser redefinida dialogicamente como variantes enunciativas – porque a enunciação é o ambiente em que a língua adquire vida como linguagem!

É nesses termos que afirmamos não haver na variação no interior da língua e na influência entre línguas itens usados com o mesmo peso semântico, uma vez que, de uma perspectiva dialógica (compatível com uma abordagem sociolinguística interacional), toda escolha do que e de como dizer implica um posicionamento do sujeito (voluntário ou não) diante do outro no âmbito da sociedade e da história.

Referências

BABHA, H. *Local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BAKHTIN, M. M. (1920-1924) *Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escritos.* Trad. e notas: Tatiana Bubnova. Barcelona/San Juan: Anthropos/EDUPR, 1997.

BAKHTIN, M. *Questões de estilística no ensino da língua.* Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.

_____. *Teoria do romance I:* a estilística. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2015.

_____. VOLOSHINOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem.* São Paulo: Hucitec, 1999.

MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. *O método formal nos estudos literários:* introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução de Ekaterina Vólkova Américo e Sheila Camargo Grillo. São Paulo: Contexto, 2012.

PIRES, V. & SOBRAL, A. Implicações do estatuto ontológico do sujeito na teoria discursiva do Círculo Bakhtin, Medvedev, Voloshínov. *Bakhtiniana*, São Paulo, 8 (1): 205-219, Jan./Jun. 2013, p.205-219.

RICOEUR, P. *Soi-même comme un autre,* Paris, Le Seuil, 1990.

SOBRAL, A. U. A Impossibilidade de Realização do Sentido: Elementos sobre as Tensões Discurso-Neurose e Outro-Outro. In: *Intercâmbio,* vol. XII (LAEL-PUC/SP). São Paulo: Educ, 2003a, p.321-326.

_____. Para uma aplicação do conceito de ato em Bakhtin. Comunicação apresentada na XI CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE BAKHTIN. IN: *Proceedings of the Eleventh International Bakhtin Conference.* CD-ROM. ISBN 85-904398-1-X, 2003b, p.664-666.

_____. Elementos sobre a formação de gêneros discursivos: a fase "parasitária" de uma vertente do gênero de auto-ajuda. *Tese de Doutorado*. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2006.

_____. Ato/Atividade e evento. In: BRAIT, B. *Bakhtin: Conceitos-Chave.* São Paulo, Contexto, 4. Ed. 2007, p.11-36.

_____.Ético e estético – Na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In: BRAIT, B. *Bakhtin: Conceitos-Chave.* São Paulo, Contexto, 4. Ed., 2007b, p.103-121.

_____. Filosofias (e filosofia) em Baktin. In: BRAIT, B. *Bakhtin: Conceitos-Chave.* São Paulo, Contexto, 4. Ed., 2007c, p.123-150.

_____. *Dizer o "mesmo" a outros* – Ensaios sobre tradução. São Paulo: SBS, 2008.

_____. Estética da criação verbal. In: BRAIT, B. *Bakhtin, Dialogismo e Polifonia*. São Paulo

_____. Estética da criação verbal. In: BRAIT, B. *Bakhtin, Dialogismo e Polifonia. São Paulo:* Contexto, 2009a, p.167-187.

_____. O conceito de ato ético de Bakhtin e a responsabilidade moral do sujeito. In: _____. A estética em Bakhtin (literatura, poética e estética). Artigo a ser publicado na Série *Bakhtin – Inclassificável,* organizada por Luciane de Paula e Grenissa Stafuzza para editora Mercado de Letras, s/d.

SOBRAL, A. Insularidad, Extraposición, Alteridad e Identidad: Exploraciones Especulativas. In: *La Página*, n.88 (2010). La Página Ediciones: Santa Cruz de Tenerife, p.95-108.

SOBRAL, A. Gêneros, plurilinguismo e aquisição de linguagem: uma abordagem multicultural aditiva (Comunicação). In: IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, 2011, Rio de Janeiro. *Caderno de Resumos*. Rio de Janeiro: ALAB, 2011. p.7.

SOBRAL, A. & BOHN, H. O plurilinguismo na era da globalização: a questão das fronteiras difusas (Resumo de Sessão Coordenada). In: IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, 2011, Rio de Janeiro. *Caderno de Resumos*. Rio de Janeiro: ALAB, 2011. p.7.

SOBRAL, A. & GIACOMELLI, K. A concepção dialógica e os dois planos da linguagem e da constituição do sujeito: algumas considerações. *Nonada,* Porto Alegre, n.24, 1° semestre 2015, p.204-223.

SCHÜSSLER-FIORENZA, E. *Jesus e a política da Interpretação*. São Paulo: Loyola, 2004.

LACAN, J. O estádio do espelho como formador da função do Eu. In ZIZEK, Slavoj (Org.). *Um Mapa da Ideologia.* Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996, p.97-103.

STILLE, S. & CUMMINS, J., 2013. Foundation for learning: Engaging plurilingual students' linguistic repertoires in the elementary classroom. *TESOL Quarterly, 47*, 630–638 doi: 10.1002/tesq.116.

ZAVALA, I. En el mundo de Iris. Entrevista a IRIS ZAVALA por Domingo Luis Hernández. In: *The Barcelona Review,* n° 41, março – abril, 2004a. Disponível: http://www.barcelonareview.com/41/s iz ent.htm Acesso: 15/10/2009.

_____. *La otra mirada del siglo XX* – La mujer en la España Contemporánea. Madri: La Esfera de los Libros, 2004b.

Ser docente de lengua en aulas de frontera: ¿un problema a resolver?

Karina Nossar Toranza
NEISELF (UDELAR) | CeRP Norte (CFE-ANEP)

Resumen: La frontera entre Uruguay y Brasil en las ciudades de Rivera y Livramento presenta características particulares por tratarse de una conurbación en la que los límites resultan, desde todo punto de vista, borrosos. Los docentes uruguayos que se desempeñan en los distintos subsistemas de la educación pública en esta frontera se encuentran en una situación en la que deben dar respuesta a los lineamientos programáticos centralistas que no atienden la realidad. De esta manera, se enfrentan, sin elementos teóricos ni preparación específica, a las contradicciones de un sistema educativo que les exige enseñar como lengua materna la que las más de las veces es la segunda lengua de la comunidad y que en los hogares más desfavorecidos está ausente. Se les presentan, entonces, problemas para conciliar lo que se les exige con lo que intuyen que deberían hacer y lo que efectivamente terminan haciendo en las aulas, en virtud de las limitaciones que el contexto les depara. Sus discursos oscilan entre lo que consideran políticamente correcto, las fundamentaciones de los programas y sus intuiciones como hablantes de esta comunidad. Lo que se expone en este trabajo son avances de una investigación sobre las creencias de los docentes fronterizos que tienen a su cargo cursos de lengua, tanto español como portugués.

Palabras clave: enseñanza; lengua materna; segunda lengua; diglosia.

Title: To be a language teacher in border classrooms: a problem to be solved?

Abstract: The Uruguay-Brazil border in the cities of Rivera and Livramento presents particular characteristics because of being a conurbation whose limits are, from any point of view, blurry. Uruguayan teachers who work in the different subsystems of public education at this border are in a situation in which they must give answer to the centralist programmatic guidelines that do not consider reality. This way, they face, without theoretical knowledge or specific preparation, the contradictions of an educational system that demands from them to teach as a mother tongue the language that most times is the second language of the community and that in the most disadvantaged homes is absent. They face problems for conciliating what is demanded from them and what they know by intuition they should do and what they really end up doing in classrooms, by virtue of the limitations that the context presents them. Their discourses range from what they consider to be politically correct, the programs' bases and their intuitions as speakers from this community. What is presented here are advances of a research on the beliefs of border teachers who give language courses, both Spanish and Portuguese.

Keywords: education; mother tongue; second language; diglossy.

Fundamentación teórica y antecedentes del tema

En la región fronteriza entre Uruguay y Brasil se genera un bilingüismo comunitario, en virtud de que se hablan variedades de dos lenguas diferentes, español y portugués. En esta zona, la convivencia de lenguas en contacto se remonta a la época de la conquista, y los posteriores enfrentamientos desde los orígenes de los estados nación. La situación sociolingüística se relaciona con la problemática que gira en torno al contacto entre las lenguas de los imperios en pugna. El Río Negro divide en dos partes al país, al norte de éste, se hablaba casi exclusivamente el portugués, fenómeno que llamó la atención de las autoridades del momento, al punto de tomar la primera gran decisión de política lingüística y educativa, en cuanto contenido ideológico que sustenta la planificación (BARRIOS, 1996). El Decreto Ley de Educación

Común de 1877 apuntaba explícitamente a imponer en la frontera al español como lengua de la República Oriental del Uruguay, aunque no existiera normativa que lo declarase expresamente como lengua oficial. Al respecto, resulta ilustrativa la cita de Varela de 1876, que se recoge en *De la legislación escolar*:

> En la hora actual, el Brasil, después de continuados y pacientes esfuerzos, domina con sus súbditos, que son propietarios del suelo, casi todo el Norte de la República: en toda esta zona, hasta el idioma nacional se ha perdido ya, puesto que es el portugués el que se habla con más generalidad (VARELA, 2006, p.92).

Barrios afirma que "La unificación lingüística en el Uruguay se instrumentó a través de la Ley de Educación común de 1877 que impuso la obligatoriedad de la enseñanza primaria y del español como lengua de enseñanza en todo el territorio nacional" (BARRIOS, 1996, p.88). La creación de escuelas en la frontera, enclavadas estratégicamente, aunada al impulso a la formación de maestras para desempeñarse como tales en esos sitios remotos, obra de los hermanos José Pedro y Jacobo Varela, constituye una clara acción en este sentido. Se afirma de esta manera la intención de construir un país homogéneo y monolingüe, acorralando a los hablantes del portugués fronterizo y censurando su habla desde un discurso oficial purista, del que la escuela pública se hizo portadora. Como señala Barrios: "En un país multiétnico, el establecimiento de una lengua nacional, que funcione como un símbolo de identidad para los ciudadanos de una nación, puede ser visto por los Estados como un medio válido para mitigar las diferencias culturales" (BARRIOS, 2001, p.2). Estas acciones no solo no lograron su objetivo de erradicar la lengua, sino que tuvieron efectos negativos en la población, la que vio perseguida y estigmatizada una parte central de su identidad y que debía permanecer oculta como un rasgo vergonzoso del que eran portadores: "falar abrasilerado, fala mesturada, habla mezclada que no es ni una cosa ni la otra, es decir, ni español ni portugués y, por lo tanto, desechable" (ELIZAINCÍN, BARRIOS, BEHARES, 1987, p.12).

De esta forma se constituyó la denominada matriz diglósica fronteriza: el español quedó reservado para los fines altos como lengua de

prestigio, mientras que la variedad baja de base lusitana quedó restringida al ámbito doméstico. En consecuencia, se ha caracterizado a esta frontera como bilingüe y diglósica (ELIZAINCÍN, 1973) por la coexistencia de dos lenguas en un mismo ámbito geográfico y por la jerarquización de ambas con una matriz de valores y usos diferentes. Si bien el concepto de diglosia ha sido cuestionado y reformulado, Behares considera que la clásica distinción de Elizaincín, "mutatis, mutandi, todavía sigue siendo válida" (BEHARES, 2003, p.12).

La diglosia fronteriza es el resultado de la planificación lingüística impuesta por el Estado uruguayo. Behares (1985, p.16) asevera incluso que "El bilingüismo fronterizo es un resultado extraordinario de la planificación lingüística". En consonancia con esta postura, Barrios afirma que:

> (…) no sólo aumentó el bilingüismo en la zona fronteriza del Uruguay, sino que la misma se estructuró lingüísticamente como diglósica. El español es la variedad "alta", adecuada para las situaciones formales (incluida la educación); los DPU constituyen la variedad "baja", usada en las situaciones familiares e informales (BARRIOS, 1996, p.90).

A partir de 1967, hubo algunas señales en el sentido de generar cambios en la enseñanza de lenguas en la zona fronteriza. Las mismos fueron impulsadas por la Profa. Eloísa García Etchegoyen de Lorenzo, quien, consciente de la existencia del dialecto y conocedora de la obra de José Pedro Rona, elaboró y presentó un proyecto para ser implementado en educación primaria. El proyecto naufragó en el Parlamento Nacional con el fundamento de que "el portugués es una lengua que avanza sobre nuestro territorio limitando nuestra soberanía", consignado por Behares (1985, p.19). A esta conclusión se llegó en virtud de que la premisa que la sustentaba era el cuestionamiento de que "no se podía enseñar a los niños uruguayos una lengua extranjera que vulneraba la soberanía nacional" (op.cit.), dejando en evidencia un claro desconocimiento de la realidad de la región, al margen de toda la fundamentación teórica y evidencia empírica sobre los múltiples beneficios cognitivos que acarrea el hecho de aprender y dominar varias lenguas para cualquier persona.

Durante el período de la Dictadura Cívico-Militar el discurso recrudeció con ayuda de la prensa y se "inició una campaña de corte típicamente purista, dirigida a fomentar el "buen uso del idioma"" (BARRIOS y PUGLIESE, 2005, p.78), alimentando aún más la diglosia fronteriza y culpabilizando a los hablantes que portaban semejante "deformidad". El dialecto de marras era acusado de invasor:

> Las acciones político-lingüísticas correspondientes al período 1973-1984 en el Uruguay evidencian una exacerbación de estos objetivos tradicionales, y son el lógico resultado de la ideología del momento histórico en que fueron implementadas: nacionalismo, xenofobia, patriotismo, exaltación de la autoridad, preservación de la moral y las buenas costumbres, tienen su correlato en acciones de defensa del español frente a la "amenaza" del portugués, y defensa de la pureza de la lengua española como patrimonio de la nacionalidad (BARRIOS y PUGLIESE, 2005, p.72).

Asimismo, se insistía en la "defensa del Idioma Nacional", el que parecía estar en riesgo de ataque extranjero por avasallamiento de la soberanía nacional. El discurso del momento es el que Behares (2003, p.12) denomina "discurso nacionalista o de la identidad nacional", que constituye la frontera como un linde. Además de ello, se sustenta en la matriz diglósica "autoritaria" (ídem), llegándose al punto de prohibir el uso del dialecto y considerarlo patológico.

En la década de los 90, los movimientos tomaron un nuevo impulso con la experiencia del PROPELER (Programa Pedagógico Experimental en Lectura y Escritura De Rivera) que aunó esfuerzos de especialistas de la UdelaR y del Consejo de Enseñanza Primaria. Si bien este programa fue abortado sin mayores explicaciones, sigue siendo referente ineludible de un cambio en las actitudes de docentes respecto de la situación lingüística fronteriza y su abordaje en las aulas (BEHARES, 2003). A partir de estos primeros y audaces intentos, se sucedieron otras intervenciones, como la realización de una Maestría en Estudios Fronterizos en Montevideo, a cargo del Instituto de Lingüística de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, y una Diplomatura en Rivera con dos ediciones, también impulsada y coordinada por la Facultad de Humanidades, de las que

participaron, como alumnos, autoridades y referentes locales principalmente de la ANEP. En 2003 se instaura, desde el Consejo de Educación Primaria, el Programa de Inmersión Dual Español-Portugués, el que coexistió con las escuelas que tienen el Programa de Enseñanza del Portugués por Contenidos Curriculares que comenzó en el año 2006 y el Programa de Escuelas Interculturales Bilingües de Frontera, de más reciente data. Respecto de estas acciones, Gabbiani (2010) reconoce que:

> Los tres programas en funcionamiento promueven el uso del portugués en ámbitos formales, para la educación y en su variedad estándar. Las escuelas del área que no están incorporadas a ninguna de estas propuestas igualmente han cambiado su relación con el portugués, ya que no está prohibido (como lo estuvo durante un tiempo), o limitado a los intercambios informales del recreo. Hoy los niños que entran a la escuela hablando solamente o principalmente portugués no sufren las críticas de antes ni están destinados al fracaso por no manejarse en español. El cambio es muy grande y positivo, aunque aún haya muchos problemas por resolver en el ámbito educativo (formación de docentes para los nuevos programas, elaboración de material didáctico adecuado en portugués, etc.). La pregunta final es ¿se puede notar ya una mejora en la convivencia entre las lenguas?

El presente trabajo se relaciona con la última pregunta formulada por Gabbiani (2010), al tiempo que indaga sobre lo planteado respecto de la formación de docentes. En 2009 se creó en Rivera la carrera de Profesorado de Portugués, como otra instancia de planificación lingüística, que se produce por primera vez en el Uruguay. La ANEP (Administración Nacional de Educación Pública) abrió la carrera de profesorado de portugués para la enseñanza media en dos centros, el IPA (Instituto de Profesores Artigas) en Montevideo y el Ce.R.P. del Norte en Rivera (Centro Regional de Profesores). A fines de 2012 egresó la primera generación de docentes de esta especialidad para desempeñarse en un contexto como lo es el fronterizo, con sus variedades de lenguas producto del contacto, el que no está exento de conflictos para la enseñanza, en especial para los responsables de la misma en las aulas.

La implementación de la carrera de profesorado de portugués en Rivera estuvo signada por conflictos varios, tanto por la falta de aulas donde realizar la práctica docente, como por la forma en que el Consejo de Formación en Educación resolvió el tema de la titulación expedida a los egresados. Se los habilita a trabajar en todos los subsistemas de la ANEP, y no solamente en Secundaria, como es el caso de los demás profesorados tanto del IPA como de los Ce.R.P. Esta decisión podría estar en consonancia con lo sugerido por la Comisión de Políticas Lingüísticas de la ANEP (2008, 94), donde se afirma:

> Para la formación de un profesorado de Portugués se proponen las siguientes medidas, que coinciden parcialmente con las propuestas planteadas para Inglés:
>
> 1. Creación de un profesorado de Portugués en IPA y CE.R.P., teniendo en cuenta el proyecto existente señalado en el párrafo anterior.
>
> 2. Diseño de opciones dentro del profesorado para el trabajo con niños o jóvenes (ver propuesta para Inglés).

La formación de docentes de portugués constituye una experiencia inédita en el país, por lo cual este estudio pretendió arrojar luz sobre lo que Almeida Filho (1999, p.12) denomina abordaje del profesor: "A abordagem, filosofia ou qualidade de ensino imprimida a um processo de ensino manifesta-se a partir de três de seus componentes constitutivos, quais sejam, as concepções de língua/linguagem/língua estrangeira, de ensinar e de aprender uma nova língua." Se nos plantearon una serie de interrogantes en lo que respecta a las concepciones metodológicas, las creencias y/o teorías personales de los primeros docentes de portugués formados en Rivera:

> Los estudios sobre las creencias de los docentes -en algunos casos denominadas 'teorías implícitas'- han intentado comprender de mejor forma la práctica educativa. El término 'creencias' surge en la investigación educativa como un constructo para comprender e interpretar las acciones de los profesores (LATORRE y BLANCO, 2007, p.152).

Se consideró relevante para la institución formadora contar con los datos surgidos de esta investigación, de modo de reconducir la marcha del centro, realizar los ajustes pertinentes para cumplir con los objetivos educativos sin lesionar los derechos lingüísticos de los estudiantes, tanto de formación docente como de los otros subsistemas, cuya lengua materna no necesariamente es el español.

En suma, interesan los lineamientos de política lingüística para la frontera con Brasil, aunque centrándonos en cómo se traducen en acciones de planificación lingüística en la ciudad de Rivera, puesto que es el lugar donde focalizamos nuestro estudio. Como señala Barrios, "Si bien los términos planificación y política suelen usarse indistintamente en relación con el lenguaje, la expresión política lingüística se refiere más a los contenidos ideológicos que sustentan la planificación, en tanto esta última apunta a los aspectos instrumentales del proceso" (2001, p.1).

Los discursos sobre las minorías lingüísticas han ido cambiando con el tiempo, con "hitos significativos en su negación y represión durante la creación y consolidación de los Estados nacionales, y una suerte de reivindicación de las mismas en los actuales contextos de globalización" (BARRIOS, 2008, p.80). En este trabajo, Barrios analiza los discursos más recientes de autoridades nacionales y de la educación, así como los documentos oficiales, en los que aparecen tópicos como la diversidad, la riqueza de las lenguas, los derechos lingüísticos y el contexto de integración regional.

Las noveles egresadas de la carrera de profesorado de portugués serán quienes tengan a su cargo la tarea de ejecutar los lineamientos que la ANEP ha marcado para la enseñanza del portugués. No obstante, al tratarse de docentes riverenses, integrantes de la comunidad, sospechamos que sus abordajes y creencias pueden distanciarse de este discurso oficial que, como afirma Barrios (2008) se presenta como reivindicador de la diversidad de las lenguas, pero no de las variedades de lenguas.

De la profusa bibliografía escrita sobre la situación lingüística de la frontera, nos interesan aquellos estudios que hacen referencia al ámbito

educativo. En este sentido, resultan fundamentales los estudios de Barrios (1996, 2001, 2005, 2007, 2008), en los que el foco está puesto en las políticas lingüísticas y educativas, así como en las acciones de planificación que se han llevado a cabo; Behares (1985, 1996, 2003, 2007) realiza análisis históricos de los contactos y de los estudios sobre la temática, así como aportes que se retoman desde la Comisión de Políticas Lingüísticas de la ANEP, cuya publicación coordinó; Gabbiani se interesa más por lo que sucede en el salón de clase y en la enseñanza del portugués (2000, 2002, 2006, 2010), muy especialmente los que apuntan a la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras, la formación de estos profesores, entrando en el terreno de la lingüística aplicada, la que considera que está poco desarrollada en Uruguay, al menos bajo esa denominación:

> (…) la falta de un grupo de investigadores que intercambiaran ideas sobre el tema y una fuerte postura en contra del nombre Lingüística Aplicada hizo que se optara por no utilizar este término y de esta manera la presencia de investigación en esta área ha quedado disimulada (podríamos decir "anonimizada" o bajo un "alias"). Insisto en que esto no significa que esta investigación no exista" (GABBIANI, 2002, p.431).

A partir de este marco de ubicación del objeto de estudio, nos centramos en el análisis de las creencias y las teorías personales (FERREIRA y VIEIRA, 2006). Este último terreno, el de las representaciones mentales de los docentes (creencias, opiniones, valores, actitudes) constituye un constructo difícil de delimitar debido a que tanto la psicología como la pedagogía se han interesado en la temática. Hay en la literatura varios autores que intentan definir las creencias, a menudo llamadas también teorías implícitas, a efectos de comprender mejor la práctica educativa. En este sentido, la bibliografía sobre la formación de los docentes coincide en que los mismos pasan por diferentes etapas en su vida profesional (MARCELO, 1991), durante las cuales van construyendo su perfil. En los años en que el futuro docente ha estado sometido, desde su rol de alumno, a determinadas prácticas, queda marcado de forma importante, al punto de que aun cuando haya pasado por una institución formadora innovadora, replica las prácticas tradicionales de las que ha sido objeto (LORTIE, 1975). El término creencias cobra fuerza entonces en el terreno

de la investigación en y sobre educación como un constructo para comprender e interpretar las acciones de los profesores. Evidentemente, el objetivo de esta línea de investigación apunta a comprender cómo se producen y procesan estas percepciones, creencias o teorías implícitas con el propósito de generar la reflexión de los propios docentes sobre las mismas y la posibilidad de introducir cambios en ellas. En el ámbito de las ciencias cognitivas, Aparicio (1995) explica la forma en que los tipos de conocimientos declarativo y procedimental se adquieren e internalizan de forma de automatizarse. Gran parte de los docentes tiene un conocimiento declarativo que repiten como discurso de lo políticamente correcto, mientras que en la práctica se revela que el conocimiento procedimental que han internalizado y automatizado no se condice con el que se desprende del discurso. A este fenómeno se lo denomina en este campo "conocimientos resistentes de los docentes" (APARICIO, 1995), los que están en estrecha vinculación con lo que aquí consignamos como concepciones, abordajes, creencias y teorías implícitas.

Decisiones metodológicas y principales conclusiones

Se trató de un estudio de corte cualitativo, en el que se realizaron entrevistas a las docentes formadoras y a las egresadas tanto de portugués como de español que se desempeñan en la región. También se realizó análisis documental, en especial de lineamientos programáticos y de los discursos de las autoridades responsables de la planificación lingüística. Finalmente, hubo observación de salas docentes y de clases de ambas lenguas en algunos centros educativos de la ciudad de Rivera.

A partir de estos datos, se puede representar gráficamente el lugar donde se puso el foco, es decir en los abordajes de los docentes. Los mismos se encuentran en el medio de una serie de tensiones que se producen en función de los diferentes factores que los atraviesan y los constituyen como seres conflictuados en cuanto fronterizos que, si bien manejan el corpus teórico de los estudios sobre frontera, replican prácticas de las que han sido objeto (LORTIE, 1975). En las entrevistas, oscilan entre la reproducción de un discurso políticamente correcto, de tolerancia,

comprensión y respeto por los derechos de una minoría lingüística y un discurso centralista montevideano que prioriza al español como lengua nacional, desde una perspectiva purista. Se encuentran enunciados en los que se manifiestan confusiones teóricas, como, por ejemplo, reconocen la variedad dialectal como rasgo identitario, mientras que, por otro lado, insisten en que se debe enseñar español porque es la "lengua materna". Por otra parte, se identifica una postura discursiva abierta y que apuesta por dejar a los estudiantes expresarse libremente en la lengua que traen del hogar, al tiempo que se explicita que no saben comunicarse y que tienen dificultades. En suma, de los múltiples ejemplos y secuencias en las que las docentes expresan sus opiniones, se desprenden los conflictos internos de los que son objeto. Manifiestan sus creencias, pero las matizan por estar sometidas a una vía jerárquica que les exige el cumplimiento de un programa y unas directivas que son nacionales y no contemplan las diferencias y particularidades regionales.

Lo que hemos considerado como más valioso e interesante de las observaciones y las entrevistas es que, pese a que las expresiones resultan contradictorias, a la hora en que deben tomar decisiones en el aula, es decir, en lo que respecta a los abordajes, los mismos se mueven entre dos polos: la réplica de prácticas internalizadas y el seguimiento de las intuiciones, en tanto hablantes nativos fronterizos. En la mayoría de los casos, priman la intuición y las teorías personales, las que suelen ser acertadas, pese a que se viven a veces con cierta culpabilidad por no adecuarse a los lineamientos programáticos, y otras veces como un acto de rebeldía a ser reivindicado desde el conocimiento de lo local frente a lo nacional:

> Pero a la hora de nuestras prácticas tenemos en cuenta a ese niño real, que tiene con su lengua y todo su bagaje y tomamos un programa que fue hecho en Montevideo que ignora, aunque se ha agregado las segundas lenguas, se ignora que segunda lengua es el español, en algunos casos para los nuestros, entonces esto pasa por un tema de sentarse con los docentes, reflexionar, hacer un mapeo de qué niños tenemos, cuál es nuestra realidad y de ahí pensar la enseñanza (INFORMANTE P 7: - 7:2)

> cuando llamamos a la inspección y le dijimos que estábamos en una zona de frontera en donde que lo que nos separa no nos separa, nos une, es una línea imaginaria, que trabajamos allá y venimos para acá, que hay un, un, lo cotidiano es dado de forma tan natural (INFORMANTE P 1: - 1:4)

Esta cotidianeidad exige un tratamiento diferente en lo que hace a la enseñanza de las lenguas en contacto. Si bien estas docentes no han sido formadas dentro de este paradigma, las más jóvenes manifiestan inquietudes en este sentido:

> El programa y la apertura de los propios docentes, ¿tá? Los docentes tienen que ser conscientes de que están viviendo en un lugar que lingüísticamente es muy rico y diferente, ¿tá? y que hay que tratarlo más allá del programa, más allá de que en el programa no venga ningún apartado que diga que yo puedo trabajar con el dialecto. Yo lo puedo hacer, el programa de español es tan grande, tan flexible y tan rico que se puede hacer un eje transversal. (INFORMANTE P 1: - 1:11)

Hay casos de docentes, especialmente de quienes no pertenecen a la comunidad, que expresan su confusión y sorpresa frente a lo que encuentran en las aulas. Se nota allí la marca de una formación centralista montevideana, que desconoce la realidad local:

> Cuando llegué a Rivera, era otra la, la idea, o sea, entraban y sabían hablar pero en la parte escrita, o sea, hay muchísima dificultad, o sea, creo que tenemos que prestar atención en eso ya en el primer año, en realidad ya en la prueba de ingreso, me parece por ejemplo, yo que tuve primer año este año, hay unas tres alumnas más o menos que me ponía a pensar y nunca podrían haber entrado, porque tenían carencias, o sea, escribían español con algunas palabras en portugués y otras eran una cosa rara, entonces costaba muchísimo y no iban con el grupo, o sea, el grupo iba y ellas quedaban para atrás y tenían clase de apoyo y todo (INFORMANTE P 3: - 3:2)

Esta última postura se condice con el discurso de las docentes mayores, en las que la impronta del sistema educativo de la época ha

quedado marcada a fuego, con posiciones de rechazo y persecución a la variedad dialectal, como una enfermedad a ser erradicada por el bien de los alumnos. Hay quienes lo ven a diario y han sabido analizarlo atinadamente, aun cuando no puedan incidir sobre ello:

> todavía hay una postura muy fija respecto de la enseñanza del español como lengua que se habla en todo el país y acá en la región de frontera es lo que se debería hablar, entre comillas, y la enseñanza del portugués como algo que es muy relacionado con el dialecto en sí, entonces todavía queda todo aquel vestigio de cómo que es mal hablado, como que es una mezcla, como que es algo que no se debería hablar, que en todo mejor de los casos me parece que las políticas que se piensan con respecto a, a la enseñanza del portugués todavía van muy inclinadas a la corrección idiomática, me parece que más o menos es por ahí. (INFORMANTE P 6: - 6:1)

También son frecuentes las citas que reflejan una gran confusión conceptual, así como las confusiones que provienen de los lineamientos de las autoridades con las que guardan más estrecha relación, es decir con directores e inspectores, quienes son igualmente víctimas de la falta de preparación teórica en la temática y de reflexión conjunta sobre las implicancias que ello tiene en las aulas:

> porque acá tenemos varias interferencias, a mí me parece que lo ideal sería, este, por supuesto, el portuñol es nuestro y no lo podemos negar, trabajarlo sí, de forma como que los chiquilines sepan, pero que tienen que diferencias las lenguas, pero darle la misma importancia porque a mí me parece también que se ha dado mucha preparación para el tema de portugués porque es nuevo, o porque es, mucha preparación para el tema de portugués y se ha dejado el tema de español, entonces, este, a mí me da gracia porque por ejemplo los maestros de portugués se diferencian con eso, somos de español, somos de portugués, pero el de español qué es lo que él da, qué es lo que le enseña al niño, entonces él trabaja todo lo otro, él trabaja geografía, ciencias, trabaja todas las otras áreas, pero en el área de español es muy poco lo que profundiza, entonces el chiquilín sigue toda una línea de escuela hasta sexto y sale más preparado en el tema de conocimiento en portugués que en el tema de español. (INFORMANTE P 9: - 9:16)

Particularmente en esta cita se nota también una suerte de apropiación del portuñol como rasgo identitario de la frontera, haciéndose eco de los discursos más recientes en los que se reivindica la variedad. No debemos olvidar que desde 2015 vienen desarrollándose diversas actividades por parte de un movimiento autodenominado "jodido bushinshe", el que es liderado por los centros MEC (centros dependientes del Ministerio de Educación y Cultura) y que busca la patrimonialización del portuñol. En un principio, este grupo pretendió que la UNESCO reconociese al portuñol como patrimonio cultural inmaterial de la humanidad, iniciativa que naufragó al encontrarse con que las lenguas que se protegen son las que están en peligro de extinción, situación que no se aplica para el portuñol. En función de ello, en los últimos eventos organizados por este movimiento, han comenzado a poner el énfasis en la música y la poesía, así como en otras manifestaciones culturales regionales en las que la presencia del portuñol es importante. De esta manera, han estado relevando, grabando y filmando bailes típicos en comunidades rurales, fiestas tradicionales y populares, al tiempo que hacen acopio de textos literarios para acrecentar el acervo de producciones artísticas en portuñol. De esta manera, se busca conseguir la protección de la UNESCO a la manifestaciones artísticas y culturales producidas en la lengua en cuestión. Este movimiento ha tenido gran repercusión y presencia importante en la prensa local, la que ha estado atenta casi a diario de lo que ha venido sucediendo en este campo, haciendo diversas entrevistas e invitando a diferentes personalidades del ámbito local relacionadas con la educación para que dieran su parecer. Ello ha motivado que el tema haya estado muy presente y que la polémica al respecto se haya reavivado y polarizado. Los viejos discursos reflotan en los programas radiales, al tiempo que los promotores del "jodido bushinshe", portadores del discurso oficial de respeto, tolerancia, aceptación y celebración de la diversidad ganan adeptos entre quienes encuentran finalmente un lugar desde el que pueden hacerse oír.

Las docentes de español y de portugués de la frontera no son ajenas a estos discursos y a estas polémicas, puesto que el tema ha reingresado a los centros educativos con mayor fuerza, lo que agrega un elemento más

de presión e incertidumbre, ya que son de alguna manera forzadas a tomar partido, emitir opinión, recomendar y aconsejar a la comunidad educativa acerca de cómo actuar frente a esta situación, al ser consideradas las referentes locales en temas de lengua, y, por tanto, se las erige en autoridad reconocida en la materia. Se destaca el nivel de reflexión encontrado en sus discursos, el que proviene básicamente de sus intuiciones y experiencias en un territorio que conocen bien:

> Lo que yo veo es que se está enseñando, eh, el portugués sí con estrategias de segundas lenguas y el español, que se debería, en algunos lugares, enseñar con estrategias de segundas lenguas no se está enseñando, se está enseñando, se está partiendo del supuesto de que todos son, tienen como primera lengua el español y no es verdad, porque nuestra región tiene características diferentes, y más si nos acercamos a la línea divisoria, en escuelas como por ejemplo, la 88, veo que maestras enseñan el español, ya lo enseñan como partiendo del supuesto de que saben, ¿tá? Y hay muchos niños que no lo saben y no es verdad, hay muchos niños que no saben español entonces me parece que se deberían enseñar tanto el español como el portugués con estrategias de segundas lenguas. (INFORMANTE P2: - 2:1)

Resulta alentador, en medio de este panorama, que las docentes, especialmente las de primaria, acostumbradas a aplicar las directivas emanadas de la autoridad competente, comiencen a cuestionar(se) y a proponer estrategias de trabajo en ambas lenguas, así como a reconocer y exigir mayor trabajo conjunto y de coordinación a nivel local. Para finalizar, compartimos una cita de una docente, que en alguna medida resume el reclamo generalizado por un cambio en las prácticas:

> quiero agregar como forma de exhortar que no puedo trabajar en el aislamiento, no se puede, y no se puede, con seres humanos no, es imposible, no sé no tengo soluciones, pero si no se establece de alguna manera o por orden, verticalazo o como sea, la obligatoriedad de intercambiar experiencias esto no germina ni con el mejor plan de estudios, ahí ya no tiene que ver con las políticas educativas, no se puede trabajar en aislamiento y yo me acuerdo que en la otra entrevista que me hiciste yo te decía: yo apuesto que

> los estudiantes, porque tú hacías algo sobre los noveles, tienen que ir a otras clases de otras asignaturas, ¿por qué a clases de otras asignaturas? tienen que ver cómo trabaja el otro, cómo trabaja lo humano, cómo trabaja lo comunicacional, lo de todos los días, tiene que ver cómo se para en la clase, cómo es un orador, qué capacidad retórica tiene, tiene que verlo funcionando, establecer comparaciones, ver qué puedo sacar, con qué me puedo nutrir, cómo puedo transformar esto en mi clase, pero tiene que ver otra gente trabajando, bueno, y en base a eso, esa parte de, pero decíamos con, le decíamos a V que con Z estamos pensando para este año trabajar con la videoconferencia, con ese recurso que tenemos de videoconferencia, así, trabajar con las clases reales, mostrando a los estudiantes de acá una clase real cualquiera, de cualquier tipo y después armar un debate en torno a esa clase, con todo el sustento teórico que pueda, que les permita a ellos, los habilite a ellos a poner en tela de juicio todo lo que aprenden en términos teóricos, y todo lo que ven en términos prácticos, discutir, no para lapidar a nadie, sino para discutir, para ver qué puntos a favor y qué en contra, (…) habría que encontrarle la justa, yo lo intento, algunos otros profesores también. (INFORMANTE P 8: -8:15)

Resulta alentador que sea esta la posición mayoritaria, la de docentes que explicitan sus conflictos como hablantes, que responden a lineamientos contradictorios y centralistas, pero que, pese a ello, están dispuestas a reflexionar y repensar la enseñanza desde el conocimiento profundo del contexto en el que les toca desempeñarse y que apuestan a la construcción colectiva de estrategias de enseñanza adaptadas a su entorno, en virtud de la responsabilidad social que asumen desde su rol.

Referencias

ALMEIDA FILHO, J.C. *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas: Pontes Editores, 1999.

ANEP-CODICEN. *Documentos de la comisión de políticas lingüísticas en la Educación Pública*. Montevideo: Monteverde, 2008.

APARICIO, J. J. El conocimiento declarativo y procedimental que encierra una disciplina y su influencia sobre el método de enseñanza. En: *Tarbiya, Revista de investigación e innovación educativa*, 10, pp.23-38, 1995.

BARRIOS, G.; BEHARES, L.; ELIZAINCÍN, A.; GABBIANI, B. y MAZZOLINI, S. *Planificación y políticas lingüísticas en Uruguay*. México: Iztapalapa. Nº 29, p.76-190, 1993.

BARRIOS, G. Planificación lingüística e integración regional: el Uruguay y la zona de frontera. En: A. Trindade y L. Behares (orgs.), *Fronteiras Educação Integração*. Santa Maria: Pallotti, p.83-110, 1996.

BARRIOS, G. *Consideraciones para una política lingüística en las localidades luso-hablantes de la frontera uruguaya con Brasil*. en Diverso: 3, 2001. Disponible en: http://www.educar.org/revistas/diverso

BARRIOS, G. y PUGLIESE, L. Política lingüística en el Uruguay: las campañas de defensa de la lengua. En: *O plurilingüismo no contexto educacional*. Pelotas: Edición Universitaria UFPEL, p.71-96, 2005.

BARRIOS, G. *Diversidad lingüística y globalización: Políticas lingüísticas y discursos sobre la lengua.* En: III Encuentro de Investigadores de Políticas Lingüísticas. Córdoba, AUGM/ Universidad Nacional de Córdoba. 31-40, 2007.

BARRIOS, G. Discursos hegemónicos y representaciones lingüísticas sobre lenguas en contacto y de contacto: español, portugués y portuñol fronterizos. En: D. Da Hora y R. Marques de Lucena (orgs.) *Política Lingüística na América Latina.* João Pessoa, Idéia/Editora Universitária, p.79-103, 2008.

BEHARES, L. E. *Planificación lingüística y educación en la frontera Uruguaya con Brasil*. Montevideo: IIN/OEA, 1985.

BEHARES, L. E. *Portugués del Uruguay y educación Fronteriza*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UDELAR, 2003.

BROVETTO, C., GEYMONAT, J. y BRIAN, N. (comps.) *Portugués del Uruguay y educación bilingüe*. Montevideo: ANEP-CEP, 2007.

ELIZAINCÍN, A. *El bilingüismo de la frontera uruguayo-brasileña.* En: *Letras de hoje*, Porto Alegre, (20): p.65-75, 1975.

ELIZAINCÍN, A. y BEHARES, L. E. *Variabilidad morfosintáctica de los dialectos portugueses del Uruguay*. En: *Boletín de Filología de la Universidad de Chile,* XXXI, 1: p.401-417, 1981.

ELIZAINCÍN, A.; BEHARES, L. E.; BARRIOS, G. *Nos falemo brasilero. Dialectos portugueses en Uruguay*. Montevideo: Amesur. 1987.

FERREIRA, A.M. y VIEIRA, M.H. *Creenças e Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2006.

GABBIANI, B. *Escuela, lenguaje y poder*. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2000.

GABBIANI, B. La lingüística aplicada en el Uruguay: trayectoria de una existencia anónima, en C. Curco, M. Colin, N. Groult y L. Herrera (eds) *Contribuciones a la Lingüística Aplicada en América Latina.* México: CELE-UNAM, pp. 427-438, 2002.

GABBIANI, B. y ORLANDO, V. (comps.). *Enseñanza de portugués a hispanohablantes. Investigación y reflexión a partir del análisis de aulas*. Montevideo: FHCE-Unión Latina, 2006.

GABBIANI, B. *Lo más difícil de la vida es convivir*. 2010. En: http://congresosdelalengua.es/valparaiso/ponencias/lengua_educacion/gabbiani_beatriz.htm

GABBIANI, B. Formación continua-(co)construcción permanente. Creación de un espacio para la reflexión sobre la educación lingüística. En: Irala, V. y Silva, S. (Orgs.). *Ensino na área da linguagem: perspectivas a partir da formação continuada.* Campinas: Mercado de Letras, 2012.

LATORRE, M.J. y BLANCO, F.J. Algunos conceptos clave en torno a las creencias de los docentes en formación. En: *Docencia e Investigación, 17*, p.147-170, 2007.

LORTIE, D. *Schoolteacher*. Chicago: University of Chicago Press, 1975.

MILÁN, J.G.; SAWARIS, G; WELTER, M.L. El camino recorrido: Lingüistas y Educadores en la frontera Brasil – Uruguay. En: Trindade, A.M.; Behares, L.E. y Fonseca, M.C. (orgs.) *Fronteiras, Educação, Integração.* Santa Maria: Pallotti, pp. 121-188, 1996.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. *Ley General de Educación.* Montevideo: Impo, 2009.

RONA, J.P. (1959). *El dialecto "fronterizo" del Norte del Uruguay*. Montevideo: Universidad de la República.

TRINDADE, A. M., BEHARES, L. y FONSECA, M.C. (orgs.). *Fronteiras Educação Integração*. Santa Maria: Pallotti, 1996.

VARELA, J.P. *De la legislación escolar*. Edición facsimilar de la original impresa en 1876. Montevideo: Zonalibro, 2006.

Um terceiro professor para o terceiro espaço: uso de design thinking e o ensino de inglês no Chuí

Sandra Beatriz Méndez Torres[1]
PPGL | UCPel

Lorena Oliveira Py[2]
PPGL | UCPel

Resumo: Este trabalho é direcionado à atividade de planejamento para a disciplina de Língua Inglesa no ensino fundamental no município de Chuí, RS – Brasil. Assim, é lançada a proposta para a criação de um projeto de intervenção no Plano de Ensino. Constata-se, para esse local, a necessidade de um complemento na prática docente, de articulação em atividades complexas, com objetivos pedagógicos que vão além do ensino do código linguístico (indispensável) e do conteúdo programático. É necessário que o professor consiga articular seu pensamento crítico com a prática, que problematize a sala de aula na construção de significado e que ultrapasse a fronteira do estudo da língua para o uso da linguagem em múltiplos contextos. Trata-se aqui de um trabalho criativo, de criar e dar sentido à exposição dos alunos e professores à língua em questão. São propostas práticas didáticas centradas no aluno, como sujeito capacitado a desenvolver habilidades para a solução de problemas de sua comunidade, organizando-os em eixos temáticos. Com esse intuito, utilizar-se-á o Design Thinking para educadores como abordagem facilitadora na projeção. Paralelamente,

[1] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas.
[2] Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas.

o arcabouço teórico escolhido permite atuar na construção dessa perspectiva, com vistas à promoção de alguma mudança naquela cultura, lugar em que o desafio principal é provocar deslocamentos na percepção da função do ensino de inglês como meio e não como fim. Dessa forma, promover-se-á o intercâmbio de experiências, valorizando suas práticas coautorais, e o desenvolvimento de algum grau de competência em inglês.

Palavras-chave: design thinking; ensino de inglês; fronteira.

Title: A third teacher for the third space: use of design thinking in the planning process for teaching English in Chui

Abstract: This study proposes a reflection on the English School Curriculum intentionality in the municipality of Chui – RS, Brazil, from the perspective of Critical Applied Linguistics. Having as purpose such a reflection, the proposal of creating a curricular intervention is launched based on the belief that it is necessary to create ways of articulating the teaching of the programmatic linguistic contents with the development of student's skills and competences for basic level learning and for the use of English in practical actions. The school community is interested in using English in their daily lives in a practical way. This community interest represents a challenge to think about an innovation in the English Curriculum from real demands. Design Thinking for Educators (DT) is the approach chosen to guide the process of reflection in order to identify with what intentions that community studies English. The DT process facilitates to create more intentional and assertive educational practices, so that the student is able to appropriate the knowledge of the English language studied in class.

Keywords: design thinking for educators; english curriculum; intentional teaching.

Introdução

Neste trabalho, interessa voltar atenção para o Plano de Ensino de Inglês[3], doravante PEI, da rede pública municipal de ensino fundamental na fronteira sul do país. O público-alvo do projeto piloto são os integrantes da comunidade escolar da *Escola Municipal de Ensino Fundamental General Artigas*, no município do Chuí, RS. Será reestruturado o processo de elaboração do PEI, com foco em sua intencionalidade.

A experiência em sala de aula na EMEF Artigas (de 2009 a 2012) mostrou a necessidade de reflexão sobre o enfoque da disciplina de Inglês trabalhado em tal escola. A mencionada experiência justifica a escolha do arcabouço teórico deste artigo, com base em autores de áreas como a Linguística Aplicada: a Linguística Aplicada Crítica e a Pedagogia. Entre eles, Moita Lopes (2003), Pennycook (2006), Paulo Freire (2016) e Piaget (1996) – os quais fazem referência ao ensino no processo de ensino de línguas. Também faz parte desse arcabouço teórico a obra do autor Homi K. Bhabha (2014) na experiência da observação da "cultura do local" cujos conceitos capturam a percepção de fronteira aqui adotada. Por sua vez, outros saberes como o de Ken Robinson (2015), Díaz (2005), Carolyn (AMI, 2013) e Brown (2010) agregam neste texto outras perspectivas mais articuladas que a convencional, enquanto aos aspectos organizacionais de práticas docentes, ancoradas na "Aprendizagem Baseada em Problemas, da Standford University, na Califórnia – EEUU.

Tal metodologia de aprendizagem baseada em problemas, daqui em diante ABP, integra os alunos no processo de resolução de problemas: como pensar sobre o problema e encontrar possíveis soluções. "O foco da ABP está no desenvolvimento da capacidade dos alunos de pensar de forma crítica, criativa e produtiva sobre um desafio", ao mesmo tempo em que nutre as habilidades do grupo enquanto equipe. O interesse das autoras deste texto é alcançar melhor adequação da práxis de ensino de Inglês, almejando que ela seja responsiva, dentro do que é possível, às demandas da comunidade escolar e da sociedade contemporânea e que

[3] A palavra "Inglês", escrita com letra maiúscula, neste texto, representa a disciplina de ensino da Língua Inglesa.

atenda, ao mesmo tempo, em grau plausível, à inserção da cultura local na global, fazendo uso dessa metodologia, resgatando e multiplicando tais habilidades no público escolhido. Este artigo é a primeira parte do processo de elaboração de um trabalho científico direcionado àquele contexto. Interessa às autoras teorizar as ações desse planejamento estratégico pretendido para a mencionada região fronteiriça.

Cabe salientar que a escolha do público tem como base a condição natural de cidadãos fronteiriços. O fato de ter nascido e crescido na fronteira fortalece a valorização pela integração, assim como desenvolve o senso pela diversidade cultural, a empatia e a prática do diálogo com outros saberes.A partir dessa postura, interessa transitar pelo campo da Educação Linguística e do Ensino de Línguas Estrangeiras com o cuidado de "não deslocar os alunos dos seus talentos natos" (ROBINSON, 2015, p.xvi), mas de resgatar e valorizar suas habilidades e potencialidades para somar com o estudo da língua inglesa. A educação linguística pode ser pensada como processo de construção colaborativa e de trabalho *com* os alunos e não somente *para* eles, assim como o ensino no geral. Isso implica trabalhar em conjunto – docentes, discentes e comunidade escolar,atentos às oportunidades de interação com o mundo real e complexo para o qual se pretende ensinar-lhes o inglês. A partir dessa visão, fez-se necessário escolher uma abordagem, de caráter organizacional, para "desenhar" ou projetar esta opção articulada do PEI, em convergência com a vida da comunidade.

Para fins de organização estrutural do projeto, foi escolhido o Design Thinking para educadores. É uma abordagem cujo nome ainda está em língua estrangeira no mercado brasileiro, e integra-se à construção do projeto como uma das formas possíveis de organização flexível, porém planejada, que permite a construção coletiva de soluções para um desafio. O Design Thinking, a seguir referenciado como DT, representa o lado arquitetônico do projeto, facilita a maneira de "orquestrar" todos os saberes envolvidos no planejamento dessa atividade. As principais características do DT são apresentadas ao final do artigo, onde consta a sequência de tópicos de áreas e saberes integrados à projeção. Entre eles, o conceito de fronteira aqui adotado e, na sequência, aspectos

epistemológicos sobre ensino de línguas estrangeiras. Igualmente, seguem os respectivos pressupostos teóricos, tais como o Construtivismo e Aprendizagem Baseada em Problemas, que traduzem o ensino de línguas pretendido pelas autoras para aquele contexto escolar.

Ressalta-se, ainda, que a proposta de elaboração do projeto colaborativo para o ensino de Inglês referido anteriormente consta do cunho acadêmico, enquanto objeto de investigação científica,para o doutoramento em Letras de uma das autoras. Ou seja, em virtude dos fatos mencionados, este artigo promove uma abertura ao diálogo com as diversas esferas e segmentos interessados na elaboração do projeto de inovação no ensino de Inglês na comunidade escolar do Chui, cujas especificidades não são nem exclusivas nem diferentes de outras realidades do sistema de ensino público do país. Logo, é um trabalho aberto à expansão e multiplicação.

A fronteira

Esta parte do texto define o conceito de fronteira adotado para este trabalho. Do ponto de vista geográfico e urbano, o termo "fronteira" representa um lugar de contato, de duas ou mais comunidades, em que se encontram múltiplos elementos, como é o caso da cidade de Chuí, ao sul do Rio Grande do Sul, no Brasil. Nesse sentido, pode ser observada a seguinte citação, na qual a fronteira é percebida como oportunidade de recomeço, diferentemente da impressão que se tem dela – por vezes, de ponto final ou de limite:

> Uma fronteira não é o ponto onde algo termina, mas, como os gregos reconheceram, a fronteira é o ponto a partir do qual algo começa a se fazer presente (HEIDEGGER).

Nessa perspectiva, começa a se notar a necessidade de atender mais reflexivamente um dos processos internos daquela comunidade fronteiriça: aeducação linguística do aluno do Chuí. Especificamente, o processo de ensino de línguas estrangeiras e, nesse campo, o ensino de Inglês. Na área dessa disciplina existe uma outra fronteira, imbricada na

primeira, caracterizada aqui como fronteira conceitual. Ela se configura entre a comunidade da sala de aula de Língua Inglesa (alunos e professores – comunidade "A") e a comunidade escolar (todas as demais pessoas vinculadas à escola – comunidade "B"). O convívio permanente entre as comunidades A e B corporifica um espaço de junção, chamado aqui de terceiro espaço ou o espaço da convergência, que pode ser observado na representação gráfica a seguir, no quadro da figura 1.

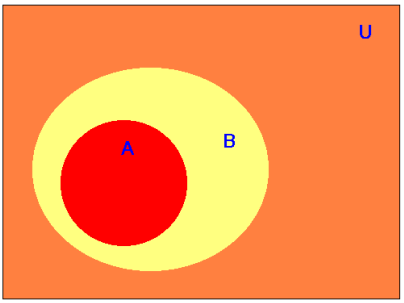


Figura 1: Diagrama de Venn (2000)
Representa o espaço de convergência alvo deste trabalho

O desafio será encontrar formas de a comunidade "A" ultrapassar a fronteira do âmbito da sala de aula, fazendo uso do inglês tanto dentro como fora desse ambiente, na comunidade "B", ou ainda, na "U" (Web), etc. Acredita-se realmente que seja construtivo olhar para a arte do presente nesse interstício (configurado por ambas as comunidades) no ato de preparar o futuro (BHABHA, 2014, p.20).

Como docentes, ao traçar estratégias de ensino de língua estrangeira que contemplem as características do futuro (imediato), será importante compreender que cada aula ministrada constrói o futuro desta geração. O intuito é ir além do ensino do conteúdo programático, no sentido em que Bhabha o interpreta: "O além não é nem um novo horizonte, nem um abandono do passado". Pelo contrário, pretende-se tomar como ponto de partida a experiência com aquela comunidade para traçar um novo ponto de chegada em termos de ganhos em competência

linguística de impacto social. Isso implica olhar para o trânsito em que tempo e espaço se cruzam e produzem figuras complexas de identidade, por exemplo, de inclusão e exclusão, como é o caso do fronteiriço (BHABHA, 2014, p.20). Nesse sentido, entende-se que o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e o PEI devam refletir algum grau de empatia com essas identidades complexas e para com as suas demandas.

Nesse universo, o professor é o responsável por capturar as necessidades de seu público e elaborar o plano dotado de uma intencionalidade convergente. Na personagem desse espaço, de "entre-lugares", o fronteiriço descreve-se com características próprias. Ele é quem ganha e adquire a posição de sujeito de uma localidade geográfica multicultural. É o sujeito intersticial, que estuda Inglês supostamente para se comunicar com o mundo. E faz isso a partir do seu hábito de uso do Português e do Espanhol, que por vezes apresenta determinada sensibilidade na base linguística, já que tal hibridismo nem sempre caracteriza o pleno conhecimento de uma ou de outra língua, para sustentar a chegada de uma terceira. O "portunhol" poderá contribuir com a aprendizagem de Inglês ou não, e isso diz respeito a outros estudos e a outras narrativas.

Sociopoliticamente, o crucial agora é a necessidade de ir "além das narrativas de subjetividades iniciais e focalizar aqueles processos da articulação de diferentes culturas em convergência". Lembrando aqui que o aluno de Inglês do Chuí é considerado, neste trabalho, representante de uma cultura de convergência e interessado em utilizar o Inglês que estuda na escola também em outros contextos. Desde esse enfoque, entende-se que o momento histórico-social do sistema educativo na fronteira do Chuí-Chuy seja merecedor de atenção diferenciada, voltada ao resultado qualitativo. Deverão ser identificados os caminhos possíveis de serem construídos e transitados na realidade do local. E construir é diferente de sonhar. Para identificar um caminho possível de ser transitado, no vetor da otimização, será imprescindível verificar as circunstâncias em que o trabalho estará sustentado e futuramente, na sequência, traçar metas. Cabe às autoras deste artigo a responsabilidade de trabalhar na perspectiva de "tocar o lado de cá desse futuro" (BHABHA, 2014, p.45).

Isto é, de começar a partir das reais condições de trabalho com Inglês e traçar passo a passo outras estratégias de acesso à distância entre os pronomes pessoais e o presente do indicativo do verbo *to be* e a capacidade de elaboração de frases do tipo "*We are responsible for creating one of the card board recycling prototypes to our community".*

Atendendo à mensagem contida nesse deslocamento, do legível ao inteligível, importa refletir sobre o sentido que faz aquilo que se estuda na aula e se leva para a vida de cada um. Logo, o conceito de fronteira adotado tem a ver com a identificação ea construção de caminhos para avançar do conhecimento do código linguístico do inglês para a função metalinguística, na construção de sentido e de significados da língua em uso. A criação de um protótipo, como poderá ser a criação de um aplicativo ou a transformação do espaço da sala de aula de Inglês em um *makerspace* (espaço que disponibiliza o acesso a ferramentas e tecnologias e potencia a partilha de conhecimento com foco na criatividade e inovação). O desenvolvimento do projeto mostrará qual será o produto final, sem importar isso agora. O importante será vivenciar o processo de construção de algum produto, como resultado final de um trabalho colaborativo, em favor do uso do estudo em Inglês, onde há fronteiras a serem transcendidas.

Especificidades da cultura do local

Emancipado do município de Santa Vitória do Palmar em 1995, a história do município do Chuí tem início nos primórdios da civilização ibero-americana, tendo atualmente população estimada em 6.413 habitantes, conforme dados do censo do IBGE de 2016. Economicamente, atividades agrícolas como a plantação de arroz, a pecuária e o turismo são as principais exercidas no município. Entre elas, o comércio tem predominância, empregando centenas de pessoas e envolvendo mais da metade da população no setor terciário. Vale ressaltar que o comércio depende diretamente do turismo de compras, com a circulação de estrangeiros, e é esporadicamente favorecido pelas oscilações do mercado

cambiário. Pode-se dizer que a região, portanto, não apresenta desenvolvimento econômico forte.

Uma das maiores dificuldades na localidade é a falta de mão de obra qualificada dos jovens para ocupar as vagas de empregos do comércio de ambos os lados da fronteira. O jovem que termina o ensino fundamental na cidade de Chuí nem sempre cursa o ensino médio ou osuperior e "opta" por ficar para trabalhar na própria comunidade. Entretanto, ele precisa contar com alguma qualificação e habilidade que o torne competente em seu meio. A abrangência do Inglês poderá alcançar o desenvolvimento de um projeto de ensino e aprendizagem baseado na resolução de problemas. Isto é, que o Inglês que o aluno vê na escola seja planejado, em forma de projeto, vinculado a temas da vida real e do cotidiano.

Segundo o pensamento bhabheano[4], esses "entre-lugares" fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação, neste caso, coletiva, que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração no ato de definir (e reivindicar) a própria ideia de sociedade. Bhabha também questiona o modo pelo qual chegam a ser formuladas estratégias de aquisição de poder (*empowerment*) e se formam sujeitos nesses espaços de "*in-between*" (2013, p.20-23). Com esse pensamento, o desafio das autoras tem sido o de identificar o tipo de intervenção possível de ser realizado no PEI daquele contexto, paralelo ao desafio final de alcançar um impacto social que permita ao aluno se comunicar com o mundo, fazendo uso do seu conhecimento de inglês em nível básico, a partir de sua coautoria em experiências de resolução de problemas na comunidade. Acredita-se que isso possa ser motivador para os alunos e benéfico para o ensino.

Tornou-se necessário o direcionamento da proposta para a intencionalidade do PEI, tendo como ponto de partidaum dos problemas possíveis de serem abordados:a necessidade de articulação entre áreas, saberes e segmentos na esfera municipal. Atualmente, o Inglês é trabalhado desde o 5º ano até o 9º do fundamental,da mesma forma que

[4] Com base no pensamento de Homi K. Bhabha.

o Espanhol. Diferentemente da situação anterior, até 2014, em que a mesma escola oferecia o estudo da língua inglesa por dois anos, em 7ª e 8ª séries. Significa que há deslocamentos. Existem avanços e percepções significativas em favor do processo de ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras no local.

Para este trabalho, tornam-se significativos tais sinais de empatia da instituição com a problemática da disciplina de Inglês. Esses sinais de empatia e a abertura ao diálogo, a aceitação de elaboração de projetos, etc., tornam a EMEF Artigas um solo fértil para a área de pesquisa e para a tentativa de inovação no ensino das línguas estrangeiras. O ponto de partida para a elaboração de um projeto de intervenção no ensino de Inglês poderá ser o próprio desejo e as necessidades educativas dos professores e/ou dos alunos, que pretendem utilizar o Inglês "da escola" na vida cotidiana. Trata-se de uma comunidade fragilizada pelas carências socioeconômicas, cuja voz deveria ser potencializada desde a fase escolar.

A comunidade escolar do Chuí precisará pensar, por exemplo, no direito de o aluno se expressar a partir da periferia do poder, o que não depende da "persistência da tradição" (BHABHA, 2013, p.21) de apenas reclamar, mas de se reinscrever pelas condições de contingência, da reformulação de estratégias de ensino, neste caso, de Língua Inglesa, que fortaleçam a condição desujeitos competitivos, preparados com habilidades, com capacidade de intercâmbio de valores, em condições de troca de experiências com o mundo, apropriados de conteúdos com significados e empoderados pela vivência da participação num processo de ensino e aprendizagem construtivo que precisa do conjunto de percepções e saberes do grupo. O quanto um aluno pode aprender em Inglês e o quanto o inglês pode ser útil para sua vida não depende somente do trabalho do professor da disciplina de Inglês. E a cultura do local está demonstrando-se receptiva às iniciativas propostas de reflexão e inovação.

Aspectos pedagógicos do ensino de Inglês pretendido para Chuí

De acordo com o construto teórico da Linguística Aplicada Crítica (LAC), é possível pensar no desafio de conquistar efetivamente um diálogo entre áreas diferentes do saber e na diversidade das disciplinas escolares, necessárias ao trabalho educativo integral (mais holístico), como algo já bem mais próximo de se concretizar também no ensino de Inglês na cidade do Chuí. A LAC dialoga com as outras teorias que perpassam o campo das ciências sociais e das humanidades (MOITA LOPES, 2006, p.14), provocando abertura de fronteiras interessante para o ensino de línguas. Esse movimento da LAC, com características de interdisciplinaridade e de uma Linguística Aplicada mais problematizadora, captura o movimento pretendido para aquele local.

Por exemplo, na postura de autores como Pennycook (2003, p.15), pode-se observar um sentido mais crítico da LAC ao tentarem criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem papel central. Tais pressupostos são de fundamental importância para a sustentabilidade do projeto de elaboração de um PEI. Inteligibilidade e significação na construção do conhecimento de inglês são traços epistemológicos da LAC contundentes para articular o alinhamento dos alunos com o estudo do código linguístico e o uso do inglês no mundo real. Existe a necessidade de atentar para teorizações relevantes nas ciências sociais e nas humanidades que precisam ser integradas em forma de diálogo e experimentar a coconstrução com outros saberes (Inglês, TDICs, Design, Arte, etc.). O ensino de Inglês, no contexto observado, vive ainda certo estado de isolamento referente ao trabalho em conjunto com outras disciplinas do currículo escolar, diminuindo, com isso,seu potencial para a construção de sentido no aprendizado da língua. Para as autoras deste artigo, o trabalho da sala de aula de Língua Inglesa significa a oportunidade de politizar o ato de ensinar, com conteúdos programáticos vinculados à vida social do aluno. Podem ser traçadas metas pedagógicas de impacto social para que a disciplina de Inglêscontribua navida do estudante.

Em termos de estrutura composicional, o trabalho aqui pretendido também pode ser representado na figura do Diagrama de Venn (2000),

mas agora de acordo com as três dimensões convergentes a serem consideradas na estrutura composicional do projeto: O conteúdo programático na dimensão 1, o eixo temático conforme a problemática apontada pela comunidade escolar (grupo A+B) na dimensão 2 e a realidade do Inglês (carga horária semanal, etc.) na dimensão 3:

Figura 2: Diagrama de Venn (2000)
Dimensões 1, 2 e 3 do projeto para PEI

Entende-se que essa seja a convergência necessária entre as dimensões que perpassam o processo de ensino e aprendizagem de Inglês na intenção de criar condições para a utilização da língua inglesa em comunicação, argumentação e intercâmbio de percepções, a partir de experiências em atividades complexas, construtivistas, baseando-se em problemas, para o contato com o mundo. Nesse sentido, o resultado esperado do projeto para Inglês deverá emergir como produto da convergência, representado na área central do diagrama, na cor cinza da figura 2.

É do interesse das autoras deste artigo atender às "novas" demandas do aluno do Chuí, como sujeito social de cultura híbrida, o que representa compreender que esse sujeito de cultura híbrida está, ao mesmo tempo, consolidado na persona (pessoa e papéis sociais) do fronteiriço e encontra-se homogeneizado pela necessidade de resolução de problemas idênticos (tem laboratório de informática na escola mas não consegue fazer uso dele, convive com lixo em situação extrema na rua, emfrenta otráfico de drogas e criminalidade facilitada pela condição de fronteira seca, etc.) independentemente de sua cultura de origem (brasileira, uruguaia ou árabe). Se essa identidade de fronteiriço puder ser

atendida desde o processo de ensino fundamental por teorias e práticasque auxiliem na educação linguística, que nutra os talentos diversos de todas as crianças (ROBINSON, 2015, p.118), e contribua no desenvolvimento de competências,ela poderá ser fortalecida, empoderada desde o conhecimento, para a ação e reivindicação por políticas de resolução. Ao mesmo tempo, será algum avanço para o processo de ensino de Inglês naquela fronteira.

Se o aluno de Inglês do oitavo ou nono ano do ensino fundamental conseguir ir, novamente como exemplo, para os espaços da mídia com a autonomia de se posicionar, de dizer algo do que fez (ou faz) na escola pela sua comunidade, e trocar com o mundo o significado de alguma de suas experiências (seu nome, a qual cidade pertence, qual é sua escola e com qual projeto está comprometido), será um ganho significativo como resultado qualitativo do processo de construção do conhecimento da língua inglesa que viu na escola.

O construtivismo

O construtivismo defende que o saber não é algo concluído, terminado, mas processo em incessante construção e criação. Sustentado em obras como a *Epistemologia Genética de Piaget* (1982) e os estudos do laboratório de *Vygotsky* (1962), entre outros, o método construtivista parte da crença de que o conhecimento é um construto edificado por meio da ação, da elaboração e da geração de um aprendizado,produto da conexão do ser com o contexto material e social em que vive e interage na sociedade (PIAGET, 1996, p.13). Assim, entende-se a perspectiva construtivista como a soma de algumas correntes pedagógicas atuais que compartilham entre si o descontentamento com os sistemas educacionais tradicionais.

Diferente daqueles sistemas em que os alunos ainda decoram e repetem algum conhecimento transmitido em quadros ou listas de verbos e regras gramaticais, no construtivismo, ainda que com defeitos, mestres e aprendizes atuam juntos na construção do saber. Um aspecto fundamental

no construtivismo é a quebra de paradigmas e a troca de repasse da informação "pronta e acabada" para a busca da formação do aluno em papel de agente e de sujeito autônomo no processo de aprendizagem, mas precisa de conscientização da classe docente. Para o construtivismo, colocado de forma muito sucinta, as salas de aula devem proporcionar um ambiente onde os estudantes confrontam-se com problemas cheios de significados e vinculados ao contexto de sua vida real. Os debates entre alunos e professores ou membros da comunidade (*storytellings)* são considerados como oportunidades para o desenvolvimento e organização do pensamento (*design thinking*).

Para o construtivismo o foco não está mais no que o estudante sabe para responder em provas ou marcar em respostas fechadas, mas valoriza suas percepções, suas convicções eseus processos de pensamento diante da necessidade de atuação e de resolução de problemas.

> [...] um problema deve surgir, que não possa ser solucionado a não ser que pela formação de um novo conceito (VYGOTSKY, 1962, p.55).

Os pressupostos do construtivismo são vinculados a este trabalho na perspectiva de pensar um ensino de inglês que aposte no uso do conhecimento adquirido na escola, para a escola, para a vida do aluno e para o mundo.

Aprendizagem Baseada em Problemas – ABP

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) é uma metodologia apoiada nos pressupostos construtivistas. Ela permite ao aluno aprender a partir da vivência ou da existência de um problema, que até pode ser simulado, entretanto, os melhores resultados têm sido percebidos em situações reais (DÍAZ, 2010). É uma prática de ensino de sucesso fortemente estabelecida e multiplicada a partir da região de Palo Alto, na Califórnia, na perspectiva acadêmica da Universidade de Standford, nos Estados Unidos. A principal proposta do grupo, como ação fundamental de qualquer processo de aprendizagem, é que um problema deve ser

apresentado aos estudantes no início do processo de ensino, antes de *"outros inputs educacionais",* de modo que os alunos comecem a se familiarizar e a despertar seus interesses e empatia por aquilo que vai ser estudado no momento de começar as atividades (STANDFORD UNIVERSITY, 2001). Nesse caso, os estudantes tornam-se responsáveis por definir alguns dos objetivos educacionais, os meios que vão utilizar, parte do que vão aprender em termos de eixos temáticos, com o que irão trabalhar, porém, cabe ressaltar que é o professor o responsável por organizar os conteúdos programáticos a serem estudados para alcançar os objetivos definidos em grupo.

Há aí uma mudança de foco de atividades de ensino de curto para o de longo prazo, assim como de atividades isoladas e centradas no professor para atividades integradas e centradas nos discentes. Muito resumidamente, tais atividades: a) são de longo prazo, como projetos ao longo do ano letivo; b) são interdisciplinares; c) são centradas nos estudantes, que se tornam corresponsáveis pelo processo; d) são integradas ao mundo real; e) transformam o modo de ensinar do professor, que passa a ser um facilitador; f) ensinam e desafiam os alunos a pensarem pelas próprias mentes e se preocuparem em se manter ou tornar tecnologicamente alfabetizados (o que demanda bastante pesquisa e intercâmbio de informação) e colocar em prática a autoconfiança. Os discentes são engajados como intervenientes ativos diante do problema-desafio, os currículos são organizados holisticamente (integrados) em torno de um problema a ser estudado e resolvido.

A base do referencial teórico sobre a ABP é o material gerado no Center for Teaching and Learning da Standford University, para o qual convergem pesquisas e material de diversas fontes.Eles remetem a conclusões a serem seguidas por docentes interessados nesse tipo de aprendizagem. Como exemplo disso, pode-se observar o trabalho da Fundação Lemann, em São Paulo, Brasil, ou ainda o trabalho dos professores Ma. Ángeles Andreu Andrés, Miguel García Casas, Beatriz Fernandez Grandez e Miguel Diaz na Espanha (Universidad Politécnica de Valencia e IES La Morería), cujos projetos são desenvolvidos em turmas de

escolaridade fundamental e também em cursos de formação de professores, baseados na ABP.

No Brasil, a ABP tem sido aplicada com mais frequência à área da saúde. Paralelamente, o Currículo de Alfabetização Midiática e Informacional (AMI) elaborado pela UNESCO (2008) para formação de professores apresenta (unidade 4 do Módulo I) uma orientação para o ensino e aprendizagem na perspectiva do grupo de autores de diversas áreas do conhecimento, entre eles Carolyn (2007). Esse módulo orienta os professores sobre as abordagens pedagógicas possíveis de serem adotadas para o processo da AMI, entre elas, a Aprendizagem Baseada em Problemas (p.73). A ABP é referida pelo documento como um sistema de desenvolvimento curricular, que atende simultaneamente as bases do conhecimento, as habilidades interdisciplinares dos alunos, o raciocínio crítico e as estratégias de resolução de problemas.

Atualmente, várias áreas do conhecimento defendem e utilizam a ABP em contato com seus grupos de estudos e com resultados sedutores. Nesse sentido, para melhor compreensão da ABP, podem ser observadas outras características, como as mudanças envolvidas para sua implantação num sistema escolar, a importância da familiarização do corpo docente e discente com o funcionamento da mesma, formas de avaliação e a mobilização e mudança de pensamento que isso implica, sendo elas assuntos outros que poderão ser tópicos de futuros trabalhos por parte das mesmas autoras deste.

Design Thinking para educadores

O Design Thinking para educadores (DT) não é metodologia pedagógica, mas ferramenta que pode ser apropriada pela escola, seja na sala de aula, seja na sala dos professores ou em outros ambientes da comunidade escolar para facilitar a organização de um projeto. O DT permite a organização de tarefas que levam a resolver um problema (BROWN, 2014, p.4) e, por isso, vem sendo utilizado como proposta de gerenciamento do pensamento em distintos campos: Artes (música, dança,

pintura, escultura, teatro, literatura, cinema, fotografia, digitalização, gameficação, etc.) e nas áreas de Arquitetura, Lógica, Negociação, Serviço e outras para a elaboração de projetos. E "trabalhar em projetos não é novidade, o que muda é forma de fazê-los".

Desde o lugar do facilitador em DT, uma das autoras do presente artigo explica que na fase da inspiração aprende-se como melhor compreender o grupo de pessoas para o qual se estará projetando. Observam-se alguns aspectos significativos desse grupo de pessoas. Ouvem-se suas crenças e percepções, identifica-se algum grau de empatia com o desafio. Na perspectiva do DT, a empatia é a capacidade de se colocar no lugar do outro, de entender sua vida e de começar a trabalhar na resolução de um desafio a partir da perspectiva e ponto de vista do outro, do grupo para o qual estará se projetando. Significa "calçar o sapato do colega" como ponto de partida para traçar um projeto de melhorias do sistema. Dialoga-se com uma variedade significativa de pessoas com diversos perfis. É colaborativo. A soma de percepções e de várias mentes é sempre mais forte que uma só ao resolver um desafio. O DT apresenta vantagens por considerar as múltiplas perspectivas e a criatividade dos integrantes do grupo para reforçar a própria criatividade do organizador do projeto.

Em referência à projeção de um plano de ensino, a soma de percepções é de fundamental importância para definir os papéis de cada aluno dentro no processo de resolução do desafio, pois o aluno poderá apresentar uma postura em uma disciplina do currículo escolar e apresentar outra atitude na de Inglês, embora seja o mesmo aluno. Percebe-se isso com clareza nos conselhos de classe, em que um professor coloca seu parecer sobre o desempenho de tal aluno e outro professor, de outra disciplina, coloca um parecer diferente, de atitude outra, do mesmo aluno. Daí que criar ferramentas pode ser essencial para apoiar o desenho de melhorias no processo. Poderá utilizar-se, por exemplo, um mapa conceitual ou poderá utilizar da construção em grupo de uma persona para repensar o aluno de hoje. Basicamente, a elaboração do mapa da empatia do aluno ou do professor, utilizado como ferramenta no planejamento do

curso ou, até mesmo, de planos de aula, diminui o distanciamento conceitual entre corpo docente e discente (FREIRE, 2016, p.25).

Normalmente, faz sentido seguir os passos do DT de maneira linear para a resolução do desafio, porém, cada grupo tem total liberdade de fazer o melhor uso da abordagem e, até mesmo, escolher as combinações com outras abordagens, metodologias e teorias que julgar úteis para desenvolvimento de suas ideias. Algumas etapas do planejamento com o uso do DT permitem conhecer melhor o público. Também é importante delimitar o impacto que se deseja obter.

Posteriormente, a ideação é a fase da utilização do DT em que se considera toda a informação recebida. Isso gera quantidade significativa de ideias (*brainstorming*) a partir das quais serão identificadas algumas oportunidades de projeção, testar e aperfeiçoar as soluções alcançadas. Fundamentalmente, é a fase em que o facilitadorvai compartilhar o aprendizado com toda a equipe. Com a utilização de *post-its* coloridos, por exemplo, várias das ideias são ressaltadas e levadas em consideração no processo, e, por sua vez, outras começam a ser descartadas. Daí que o DT ficou popular como o "método dos *post-its",* o que é um equívoco, conforme a colocação publicada na revista *Nova Escola* (p.32). O uso dos papéis coloridos é uma das formas de organizar o pensamento e ordenar as ideias, mas não é a única forma de facilitar a construção coletiva de soluções para um problema. O conjunto de dados recebidos poderá estar formado por relatos ou por fotos, etc. Trata-se da significação da informação recebida.

É muito importante para quem forneceu os informes que o facilitador compreenda o valor social e cultural dos dados naquela comunidade. Logo, irá compartilhar essas ideias com a mesma população com a qual elas surgiram, e, além disso, deve obter o retorno dessa população. Esse processo contribui para identificar como interpretar os dados recebidos e de qual forma poderá transformar essa aprendizagem em oportunidades de projeção.

É na ideação, também, que poderá aprender a elaborar um protótipo. Porém, cabe ressaltar que o protótipo a que se faz referência

poderá ser imitado em termos de procedimentos para a sua construção e aspectos técnicos, mas será exclusivo de cada população nas suas especificidades. Na área da Educação Linguística, um projeto de intervenção pedagógica, um plano de ensino ou um plano de aula pode ser considerado um protótipo e logo um produto resultante do processo de construção.

A redefinição do PEI pode ser a solução para a comunidade escolar com problemas de ensino na língua inglesa. Por último, será organizado de maneira a lançar a ideia para maximizar seu impacto na comunidade, isto é, multiplicar os efeitos do projeto para beneficiar o contexto. A ideia prototipada ganha percentual alto de chances de alcançar bons resultados, pois mantém o foco nas necessidades apontadas pela própria comunidade alvo da pesquisa. O intercâmbio de informação e experiências com outras culturas fortalece a motivação para dar continuidade às atividades do grupo e, ainda que com outro foco de interesse, acontece o contato com a língua inglesa, em textos, em diálogos, em base de dados de consultas, etc., que é o que interessa para as autoras: que a língua inglesa seja utilizada como um meio e não um fim.

Considerações finais

É de conhecimento geral que há falhas no sistema de ensino público e no ensino de Inglês na escola pública brasileira.Elas são consideradas como situação *a priori* neste trabalho. Também é fato que o estudo de Língua Inglesa operacionalizado na escola pública fundamental é de nível básico, em conformidade com a legislação. Para alcançarsua utilização em situações reais de vida diária ou rotina com habilidade discursiva de fato, o aluno precisará ter seu estudo complementado em outros ambientes, por exemplo, nas instituições particulares. Mas o que interessa às autoras deste trabalho é encontrar uma forma de otimizar o trabalho de ensino de Inglês na sala de aula da rede escolar para a qual foi atribuída sua responsabilidade em concurso público. O fato de haver a predisposição de autoavaliar e refletir sobre o processo de ensino da Língua Inglesa se torna um elemento catalisador na busca por melhorias contextuais e na

atualização da prática docente, que, somados à receptividade por parte da gestão e da comunidade escolar, tornam aquele ambiente um terreno fértil para a ação da pesquisa.

O estudo do "mercado" em busca de ferramentas e estratégias de inovação no ensino de línguas estrangeiras favorece também a atualização do próprio docente, mobilizando-o para além da "zona de conforto" do planejamento didático tradicional para um novo olhar e entendimento sobre a geração de alunos para os quais estará planejando suas aulas. As especificidades da sociedade contemporânea demandam tal mobilidade que, antes de se tratar de uma inovação no planejamento didático, trata-se de mudança na postura e no pensamento do professor, pois dificilmente se encontrarão "receitas" prontas para efetuar mudanças na sala de aula que não sejam pela revisão da teoria, do método, da metodologia e da abordagem utilizada com seus alunos da era digital. Quando da busca de novas estratégias de ensino, o sucesso do processo de implantação de novas ferramentas dependerá crucialmente da mentalidade de cada população, nos diversos campos, e o ensino de línguas estrangeiras não difere disso.

O Design Thinking para educadores consta de características promissoras como estratégia de organização de ações colaborativas,que poderá ser utilizado no planejamento de um projeto de intervenção no Plano de Ensino de Inglês, tanto na EMEF General Artigas como em outros centros educativos de características semelhantes, desde que haja o consenso na comunidade escolar e abertura ao diálogo para a criação de condições de possibilidade de desenvolvimento de um trabalho sob a luz do construtivismo, com o devido dialogismo entre as diversas áreas do saber e a partir da convicção de estarem unidos pelas mesmas intenções didático-pedagógicas e de impacto social. O desafio está mais em alcançar a mudança no pensamento docente do que em encontrar estratégias de inovação.

Referências

ALT, L.; PINHEIRO, T. *Design thinking Brasil*. Rio de Janeiro: Elsevier Editora Ltda., 2012.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

BHON, H. I. Maneiras inovadoras de ensinar e aprender: a necessidade de des(re)construção de conceitos. In: LEFFA, V. J. (Org.).*O professor de línguas estrangeiras – construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001.

BROWN, T. *Design thinking*. Uma metodologia poderosa para decretar o fim de velhas ideias. Rio de Janeiro: Elsevier Editora Ltda., 2010.

DÍAZ, D. M. *Cambio de paradigma metodológico en la educación superior*. Disponívelem:<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1420707>. Acesso em: 9 mai. 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 54.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

IBGE. *Estimativas de população*. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2016/estimativa_dou.shtm>. Acessoem: 09 abril 2017.

IDEO (Org.).*The field guide to human centered design*. Canada, 2011.

MOITA LOPES, L. P. A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L.; RAMOS, R.C.G. (Orgs.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Lisboa: Mercado de Letras, 2004. p.29-57.

MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.85-105.

PENNYCOOK, A. Critical and alternative directions in applied linguistics. *Australian Review of Applied Linguistic*, vol.33, n.2, 2010.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PROBLEM BASED LEARNING – Teaching Commons. Disponível em: https://teachingcommons.stanford.edu/resources/learning/learning-activities/problem-based-learning> acesso em 19 de abril de 2017.

STANDFORD UNIVERSITY.Speaking of teaching.*Stanford University Newsletter on Teaching*, vol.11, n.1, 2001.

A linguagem da diferença no "entre-lugar" da convivência na fronteira Chuí-Chuy

Luiza Machado da Silva[1]
PPGL | UCPel

Hilário I. Bohn[2]
PPGL | UCPel

Resumo: As fronteiras que delimitam países, marcam sua soberania diante dos seus limites. Esse é o carácter oficial das fronteiras. No entanto, quando falamos da fronteira como um espaço geográfico que agrega, ao menos, duas diferentes nacionalidades, duas leis soberanas e duas línguas, percebemos que as fronteiras oficiais interessam apenas à vida burocrática dos seus habitantes. A eles recaem outras tantas fronteiras invisíveis e bem mais complexas pornão serem determinadas por regras e leis, que causam fascínio e curiosidade a nós, pesquisadores da linguagem e da sociedade, de forma a pesquisá-las. Este artigo resulta de um recorte de uma pesquisa que tem por objetivo averiguar como os habitantes da fronteira Chuí-Chuy lidam com os hibridismos linguístico-culturais e como esta diversidade é materializada nos discursos e nas práticas sociais dos afazeres diários dos habitantes da fronteira.

Palavras-chave: fronteira; cultura; hibridismo; linguagem; diferença.

---

[1] Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas. Professora da Universidade Federal do Rio Grande.

[2] Professor do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas. *[in memoriam]*

Title: The language of difference in the living "in-between" at the Chuí-Chuy border

Abstract: The borders that limit countries set its sovereingty after its boundaries. This is the official characteristic of the borders. However, whenever we talk about the border as a geographic area that aggregates at least two different nationalities, two sovereign laws, and two languages, we notice that the official borders are of interests only for the bureaucratic life of its inhabitants. To them, so many other invisible borders are involved, which are far more complex since they are not determined by rules and laws that cause us, researchers of language and society, fascination and curiosity to research. This paper makes part of a larger study that aims at verifyinghow the inhabitants of the border Chuí-Chuy deal with linguistic and cultural hybridisms and how this diversity is materialized in the discourses and in the social practices of the daily chores of the border inhabitants.

Keywords: boarder; culture; hybridism; language; difference.

Considerações fronteiriças iniciais

Uma fronteira é pensada, a princípio, como um ponto de chegada ou partida, uma linha que divide dois lugares, mas as fronteiras são muito mais amplas do que uma simples linha divisória quando pensamos em fronteiras linguísticas, por exemplo. Onde há uma linha que divida os que falam macaxeira, aipim, mandioca? Podemos agregar a esse, outros exemplos de fronteiras em que há absoluta ausência de um fator que possa demarcá-las: as fronteiras étnicas inexistem em países tão miscigenados como o Brasil, onde negros, índios, brancos, amarelos e vermelhos apresentam geneticamente traços de outras etnias; os gêneros desafiam ainda mais a forma como as fronteiras são pensadas, especialmente a partir do momento em que a biologia passa a não reger mais as regras de gênero e resume-se a compreender o sexo do indivíduo.

Uma fronteira geográfica possui um limite que diz onde um país termina e o outro começa, mas ao pensarmos em fronteiras, ainda quando elas são estabelecidas em um espaço geográfico, que é o caso deste

estudo, temos que pensar nas outras fronteiras bem mais complexas que também fazem parte das fronteiras geográficas. Nesse sentido, a fronteira nunca será um ponto de chegada ou partida, porque como escreveu Heidegger "uma fronteira não é o ponto onde algo termina, [...] a fronteira é o ponto a partir do qual *algo começa a se fazer presente*" (1971, p.152).

Este trabalho tem por objetivo identificar comoos habitantes da fronteira Chuí-Chuy lidam com os hibridismos linguístico-culturais e como esta diversidade é materializada nos discursos e nas práticas sociais dos afazeres diários dos habitantes dessa fronteira. Para desenvolver o estudo foram realizadas entrevistas semiestruturadas, a partir da elaboração de um roteiro previamente elaborado que atendesse aos objetivos da investigação, gravadas em áudio.

Era importante que os sujeitos da pesquisa vivessem há algum período na zona de fronteira e que tivessem familiares brasileiros e uruguaios. Encontramos indivíduos com essas características no Campus da FURG (Universidade Federal do Rio Grande), em Santa Vitória do Palmar. Tratam-se de três estudantes universitárias que cursam Bacharelado em Hotelaria, Tecnologia em Eventos e Turismo Binacional.

Entre as estudantes que participaram do estudo duas são uruguaias, nascidas em Montevideo. Uma está na região da fronteira há 7 anos – a quem demos o nome fictício de Sandra, a segunda estudante uruguaia reside há três anos e, nesse período em que está no Brasil, pediu a cidadania brasileira – sob o nome de Beatriz. A estudante brasileira, nascida em Santa Vitória do Palmar (com o nome fictício Melina), nunca morou no Uruguai, apenas passou três anos longe da fronteira, vivendo em Santa Catarina e no município de Rio Grande (Rio Grande do Sul). As três têm familiares brasileiros e uruguaios o que reforça o convívio com ambas culturas, além do espaço onde vivem.

As entrevistas foram realizadas no campus da universidade em que as estudantes cursam graduação, baseadas no roteiro elaborado anteriormente, que segue:

Roteiro para a entrevista semiestruturada

1) Quem é você?
2) Como você define este lugar em que você mora? Ou, as pessoas que moram nesse lugar, espaço?
3) Quais os traços que caracterizam, marcam a brasilidade, e como esta brasilidade é invadida pela cultura uruguaia e vice-versa?
4) Que nome vamos, então, dar para este morador que frequentemente dorme num lado da fronteira, trabalha no outro?
5) O que significa morar neste "entre-lugar" – ou terceiro espaço – nem Brasil, nem Uruguai? Como afeta a vida, as identidades das pessoas? Cria um mal-estar ou prazerozidades?
6) Diz a pesquisa e a literatura que os indivíduos sempre procuram um nicho de pertencimento. Como fica a pessoa que vive na fronteira? Como se designam as pessoas que moram nesse espaço?
7) Quem vive nesse espaço é semelhantemente brasileiro do que aquele que vive em Goiânia, Brasília, Belém? Se a resposta é não, quais as diferenças?
8) Como distinguir o brasileiro do uruguaio?
9) Como o meu corpo me torna brasileiro, ou uruguaio?
10) Se tivesses de definir com 8 a 10 palavras-chave – quais seriam as que definem o brasileiro, a brasileira, o uruguaio, a uruguaia?
11) A cultura, quais as diferenças? Cultura material, cultura imaterial? O que se chamava de alta cultura – as artes, a literatura, a habitação, o cuidado com a ecologia, as cores preferidas, lazer preferido, esporte favorito?
12) Como define o povo uruguaio? E, o povo brasileiro? O que vem a ser um povo? Brasileiro e uruguaio são povos diferentes?

A partir dos enunciados produzidos nas entrevistas, foi realizada a análise e interpretação dos dados, que optamos por dividir nos eixos: a noção de agência e resiliência; a noção do hibridismo; as traições

identitárias; as culturas; os nichos de pertencimento. É importante ressaltar que por tratar-se de um recorte da pesquisa descrita, a análise e interpretação trabalhada neste artigo será apenas de uma das entrevistadas, a estudante Beatriz.

A noção de agência e resiliência

A Beatriz, que vive há três anos no Brasil, comentou muito ao longo da sua entrevista sobre quando ela pediu a cidadania brasileira e as questões que ela enfrentou para superar as dificuldades em aceitar que poderia ser brasileira.

Os conflitos identitários e culturais (HALL, 1997 e 2012) foram os principais fatores de resistência, em um primeiro momento, para que ela refletisse sobre o pedido da cidadania brasileira. Por outro lado, Beatriz era filha de uma brasileira, o que lhe conferia legitimidade para ser brasileira, também, o que podemos observar em alguns trechos da sua entrevista, quando ela diz "Sendo a minha mãe brasileira, eu dizia que queria ser brasileira também. Aí decidi ser brasileira". Nesse enunciado, ela demonstra que, no seu caso ser brasileira é uma questão de agenciar uma nova identidade, que pode ser adquirida por ela pelo fato de ser filha de uma brasileira. É um direito que ela poderia negar, mas decide aceitar: "Isto foi o que me convenceu de que era para mim".

Então Beatriz fala das características de tornar-se brasileira ao resistir às burocracias, quando diz "(...) fiz três trâmites para ser brasileira também", e assume uma nova marca identitária de uma brasileira que a diferencia da maioria dos brasileiros: "Uma brasileira que não fala português".

Apesar de todas as diferenças (BAUMAN,1996, 2012 e 2013) que Beatriz vê em si mesma comparada aos brasileiros que nasceram no Brasil, ela assume essa nova identidade, forjada mais pela aquisição de documentos oficiais brasileiros, de um registro de identidade oficial, do que pela própria história familiar: "(...) era tão orgulhosa de ser brasileira,

que não queria ser de outra nacionalidade". Claro que, neste caso, a agência precisou alinhar-se com os dispositivos que permitem que os atos de fala, num processo performativo, pudessem "torná-la brasileira".

A noção do hibridismo

Este eixo mostra o que alimenta o rizoma do hibridismo, no sentido de ser a base que o legitima ou o autoriza. No caso da Beatriz,sua legitimidade em ser híbrida – no sentido ser *doble chapa*[3] – é familiar, quando ela fala: "Bem, o fato de que aqui tem muitos filhos de uruguaios também. Eu sou filha de brasileira. A minha mãe nasceu em Capão do Leão".

Além desse, há outros fatores "Tive a oportunidade também de conhecer aos meus próprios compatriotas fronteiriços, porque eu me senti, quando busquei trabalho no Chuí, uruguaia, mas senti que eu não era uruguaia, porque eles se dão conta que eu não sou do Chuí pela forma como eu falo". Há um hibridismo por ser filha de mãe oriental (os uruguaios costumam chamar os brasileiros de orientais) e há diferenças que são percebidas pelos próprios uruguaios em relação à sua linguagem – o espanhol de Montevidéu é diferente do espanhol que sofre interferências do português, falado nas fronteiras –, o que a torna estranha aos uruguaios que vivem na região de fronteira.

A necessidade da casa, do pertencimento, também se materializa na fala de Beatriz: "Os uruguaios do Chuí uruguaio estão mais ligados ao Chuí brasileiro e a Santa Vitória, que à capital (Montevidéu), ao próprio Uruguai". Por haver nascido longe da fronteira, Beatriz demonstra um estranhamento ao reconhecer que os uruguaios do Chuy pertencem e se sentem mais pertencidos ao Brasil do que ao próprio país. A noção de hibridismos corrobora as estranhezas de Beatriz. Parafraseando Homi Bhabha (2005), são os processos produzidos nas articulações das diferenças culturais permitem a elaboração de estratégias de subjetivação

[3] *Doble chapa* é um termo muito comum fronteiras do sul do Brasil que distingue os indivíduos que possuem dupla nacionalidade.

que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade.

Híbrido, não significa não ter casa. Segundo Beatriz, "Vivemos juntos, compartilhamos, compramos aqui e ali, mas cada um sabe onde é a sua casa". Os estudos identitários e culturais insistem que "todos precisam de uma casa", de um pertencimento, seja nacionalidade, etnia, de gênero (preferência sexual não é suficiente no Brasil, por exemplo, o governo até exige que tenhamos uma casa racial e uma casa de práticas sexuais).

É possível perceber o binarismo, a multiculturalidade e os movimentos entre as fronteiras, sim, mas sempre há a necessidade da casa – ainda que esteja situada num espaço "exótico", num "entre-lugar", num "terceiro espaço", em termos de dispositivos, um lugar ainda não inteiramente definido.

As traições identitárias

Apesar dos hibridismos vivenciados nas fronteiras, é possível observar que em muitos aspectos as diferenças ficam evidentes. É claro que numa fronteira entre dois países, neste caso, entre Brasil e Uruguai, as questões oficiais serão marcadas pelas diferenças: os documentos de identidade, a cor dos passaportes, as leis são distintas. Na rotina diária, as diferenças, especialmente se olhadas por visitantes, são praticamente invisíveis. Aos outsiders (ELIAS; SCOTSON, 2000) a língua praticada no Chuí-Chuy é a mesma, o portunhol, assim como as formas de vestir e de agir parecem muito semelhantes. Entretanto, para os insiders, as diferenças são visíveis, como aponta Beatriz neste trecho que segue:

> (...) comecei a captar as diferenças e eu pensava que não havia nenhuma diferença. As pessoas daqui, sem eu falar, diziam: uruguaia. Eu pensava por que? Por que sou uruguaia se eu nem abri a boca? Então me diziam que era pela forma de me vestir, de caminhar, pela forma de, de repente, se me viam falando de longe com outra pessoa, a forma gestual.

Com o passar do tempo, residindo na região, a própria Beatriz passou a notar as diferenças que inicialmente ela não percebia, ao dizer que "Incrivelmente, notei mais diferenças nos homens, no corte do cabelo, incrível" e que "Os uruguaios que vivem aqui, têm o cabelo comprido, (...) mais o corte do que o penteado".

Beatriz ainda faz uma comparação entre o uruguaio fronteiriço e "O fronteiriço tem uma característica especial, que os diferencia do resto (do país)... Me parece que esta convivência faz com que haja uma diferença com o resto do país". A resposta está na linguagem (BAKHTIN, 2002). Os embates de fronteira podem ser harmônicos e/ou conflituosos. No contato, as fronteiras abrem a possibilidade de um hibridismo cultural que abriga a diferença sem uma hierarquia suposta ou imposta.

As culturas

Para pensar as culturas, assumimos as ideias de Thompson (2009), que vê nas culturas uma dimensão descritiva, em que as culturas refletem os grupos sociais cujas crenças, valores e objetos são frutos da convivência em sociedade. Ele também vê a cultura a partir de uma dimensão simbólica: "A concepção simbólica aparece com a reflexão de que os seres humanos não só produzem e recebem expressões linguísticas significativas como conferem sentido a produções não-linguísticas" (2009, p.174).

Williams (2008), em consonância com as ideias de Thompson, vai pensar a cultura e os problemas da teoria cultural, que vive uma crise nos tempos atuais, como algo extremamente complexo quando, por exemplo, a perspectiva de que uma obra de arte é um objeto (cultural) e a perspectiva alternativa de que a cultura na obra de arte não está centrada no objeto, mas em sua concepção como uma prática cultural (a linguagem).

Ainda hoje, Beatriz se admira com a mistura (o hibridismo) das pessoas na fronteira, que vai dos costumes à utilização do dinheiro, ao dizer que as culturas uruguaia e brasileira "Como se misturam... é uma

coisa nova. Não é nem uma, nem outra, é algo novo. É muito interessante" e as confusões que emergem do convívio intercultural (MELIÁ, 2013), quando ela diz que "... não sabes de que lado estás e vais numa loja e te cobram em reais e em pesos". Essa descrição acerca das moedas utilizadas nos dois países situados na fronteira seca Chuí-Chuy, faz com que possamos compreender melhor as questões relacionadas à cultura material, que embora seja caracterizada por tratar-se de um objeto material que possa ser tocado – no caso, o dinheiro –, esse objeto é apresenta uma existência material que é um componente da prática material humana (WOODWARD, 2007), da mesma forma como Williams descreve a obra de arte como uma prática cultural.

Beatriz ainda coloca a sua compreensão acerca da fronteira: "A verdade é que eu gosto muito de ir ao Chuí, porque esse... é um país. É um país especial. Nem uma coisa nem outra. Me sinto confortável lá". Nesse sentido a estudante entende que os brasileiros e uruguaios que vivem no Chuí-Chuy construíram culturalmente um "novo" país, com características culturais próprias, lugar em que ela se sente bem, confortável no espaço (físico ou mental) que Bhabha descreve como o "entre-lugar":

> É na emergência dos interstícios – a sobreposição e o deslocamento de domínios da diferença – que as experiências intersubjetivas e coletivas da nação [nationess], o interesse comunitário ou o valor cultural são negociados. De que modo se formam sujeitos nos entre-lugares, nos excedentes das somas das "partes" da diferença? [...] A força dessas questões é corroborada pela "linguagem" de recentes crises sociais detonadas por histórias de diferença cultural (1998, p.20).

O prazer que envolve o conforto de estar neste espaço intersticial, vai de encontro, no caso de Beatriz, ao que Freud diz sobre a miséria humana desencadeada pela cultura: "[...] seja como for o conceito de cultura – é certo que pertence justamente a essa mesma cultura tudo aquilo com que tentamos nos proteger da ameaça oriunda das fontes de sofrimento (2014, p.81)". Talvez, para Beatriz, a fronteira por suas complexas redes culturais, aparentemente sem qualquer lógica, seja

justamente um espaço mais confortável para lidar com as fontes de sofrimento causadas pela cultura.

Os nichos de pertencimento

O que movimenta e cria as diferenças que definem os nichos de pertencimento de Beatriz na fronteira estão ligados a questões como a comida, os comportamentos e a linguagem.

Para Beatriz, a forma como os fronteiriços, muito influenciados pelos brasileiros comem causa estranhamento: "A mescla das frutas com a comida, isto é que não me cai bem. A fruta é para comer como sobremesa. A banana é para sobremesa, não com comida". Nessa fala, ela se vê como uma outsider na questão relacionada à comida na fronteira e não é por acaso, porque a comida tem uma dimensão política muito cara às culturas, como aponta Kathryn Woodward ao dizer que "a cozinha é o meio universal pelo qual a natureza é transformada em cultura" (2007, p.42).

A estudante também aponta diferenças nos comportamentos: "Sempre vi os brasileiros otimistas. (...) os uruguaios não são otimistas... bem pessimistas. Sempre estão olhando para o lado ruim, sempre veem o lado negativo antes do lado positivo". Ela aponta para questões da natureza humana que de alguma forma influenciam a forma de ver o mundo de cada povo. Beatriz ainda discorre sobre as influências dos regimes políticos – as ditaduras na América Latina – como características que pertencentes a ambos os lados da fronteira. Ao mesmo tempo, ela ressalta que as diferenças nos aspectos corporais, vestimentas, música, ritmos que acabam denunciando e distinguindo brasileiros de uruguaios na fronteira.

A linguagem, de acordo com a Beatriz, é um fator que identifica os *outsiders*: "(...) quando busquei trabalho no Chuí uruguaio, senti que eu não era uruguaia, porque eles se dão conta que eu não sou do Chuí pela forma como eu falo". Esta fala é muito interessante no sentido de entender como a linguagem é um fator determinante nas comunidades. Ao

mesmo tempo que ela pode incluir, a percepção de que o outro fala diferente já o coloca "de fora", não pertencente àquela comunidade e àquela identidade (ELLIOTT; DU GAY, 2009). Os pares, uruguaios, de Beatriz, não a reconhecem como uma cidadã igualmente uruguaia na fronteira.

Considerações fronteiriças finais

O fronteiriço não enraíza numa raiz axial, mas num rizoma, alimenta-se de vários solos, de várias línguas, de vários poemas, de vários ritmos, compartilha inúmeras peles e várias cores nacionais. Segundo Beatriz, "o Brasil se veste no verde amarelo", na alegria de uma ecologia viva, em ritmos heterogêneos, com suas inúmeras fronteiras (geográficas e humanas) flexibilizadas.

Mas, também sabemos que este Brasil desenhado pela Beatriz esconde um Brasil racista, homofóbico, excludente, comandado pelos fios do poder político e poder econômico capitalista em que o "mais valor" da educação, ou o seu valor simbólico, sempre é inferior aos interesses da classe dominadora.

A fronteira e os fronteiriços mostram em seus comportamentos e nas suas valorações que é possível conviver com a diferença cultural, com o multilinguismo e a interculturalidade. Talvez esteja aí uma possibilidade da convivência humana sem os tropeços, os controles, as exclusões que experimentamos na convivência com as pessoas com as quais nos acotovelamos nos nossos textos, nas lojas em que compartilhamos os produtos colocados nas gôndolas do consumo da nossa convivência nas fronteiras.

Referências

BAKHTIN, Mikhail (V. N. Voloshínov). *O marxismo e filosofia da linguagem* – problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução

Michel Lahud e Yara F. Vieira et al. 9.Ed. São Paulo, SP: Editora Hucitec Annablume, 2002.

BAUMAN, Zigmunt. *Vigilância líquida*. Diálogos com David Lyon. Tradução Carlos A. Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

_____. *Ensaios sobre o conceito de cultura*. Tradução Carlos A. Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

_____. From pilgrim to tourist - or a short history of identity. In HALL, Stuart.; Du GAY, Paul. *Questions of cultural identity*. Londres: SAGE, p.18-37.

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

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. L. *Os estabelecidos e os outsiders*: sociologia das relações de poder a partir de uma comunidade. Tradução Vera Ribeiro; tradução do posfácio à edição alemã, Pedro Süssekind. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ELLIOTT, Anthony; Du GAY, Paul. *Identity in question*. Londres: Sage, 2009.

FREUD, Sigmund. *O mal-estar na cultura*. Tradução Renato Zwick. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2014.

HALL, Stuart. 1997. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In THOMPSON, Keith. *Media and cultural regulation*.Tradução de Ricardo Uebel *et alii*. Milton Keynes: Open University, 1997.

_____. *Ensaios sobre o conceito de cultura*. Tradução de Carlos A. Medeiros. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2012.

HEIDEGGER, Martin. *Poetry, language, thought*. Tradução para o inglês Albert Hofstadter. Nova York: Harper & Row, 1971.

MELIÁ, Bartolomeu. *Usos y abusos del concepto de interculturalidad en un mundo fragmentado*. Conferência de Abertura do Congresso sobre Interculturalidade, UNILA, Cidade de Foz de Iguaçu, novembro, 2013.

THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna* – teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Tradução Instituto de Psicologia da PUC-RS. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

WILLLIAMS, Raymond. Culture is ordinary. In: BADMINGTON, Neil.; THOMAS, Julia. (Eds.). *The Routledge critical and cultural theory reader*. Londres: Routledge, 2008. p.91-100.

WOODWARD, Ian. *Understanding material culture*. Londres: Sage, 2007.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). *Identidade e diferença*: a perspectiva dos Estudos Culturais. Traduções de Tomaz Tadeu da Silva. 7. Ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007. p.7-72.

La construcción de la clase de inglés como lengua extranjera a través de dos artefactos curriculares[1]

Germán Canale
Universidad de la República | Uruguay

Resumen: El presente trabajo reporta avances de un proyecto mayor sobre la convivencia de dos artefactos curriculares – laptops y libros de texto – en una clase de lengua inglesa de primer año de secundaria en Montevideo (Uruguay). La investigación se apoya en los enfoques etnográficos del discurso (MacGILCHRIST y van HOUT, 2011) para indagar - en base a datos de observación de aula obtenidos a lo largo de un año académico- la manera en que la docente y los estudiantes interactúan con estos artefactos, produciendo diversos significados sobre qué es aprender inglés con laptops y libros de texto. Apoyándome en el análisis de las secuencias de negociación y funciones (MARTIN y ROSE, 2007) y de la transitividad (HALLIDAY, 2014), en esta oportunidad analizo cómo se encuadra el uso de ambos artefactos curriculares para construir significados particulares sobre la clase de lenguas extranjera. Los resultados muestran que existe una fuerte división de la labor entre ambos artefactos y que dicha división responde a diversos fenómenos que existen dentro y fuera del salón de clase.

[1] Agradezco al Georg Eckert Institut für internationale Schulbuchforschung (Leibniz Association, Alemania) por financiarme una pasantía de investigación en 2016, con la cual realicé parte del análisis que presento en este trabajo.

Palabras clave: inglés como lengua extranjera; artefactos curriculares; laptop; libro de texto.

Title: The construction of the English as foreign language class using two curricular resources

Abstract: The present work brings advances of a broader project on the coexistence of two curricular resources – laptops and textbooks – in a English language class for the first year of secondary education in Montevideo (Uruguay). The research is based on the ethnographic approaches of discourse (MacGILCHRIST and van HOUT, 2011) to research - based on information gathered in classrooms' observation obtained throughout an academic year - the way teachers and the students interact with these resources, producing diverse senses on what it is to learn English with laptops and textbooks. From the analysis of sequences of negotiation and functions (MARTIN and ROSE, 2007) and transitivity (HALLIDAY, 2014), we analyze how the use of these resources actualizes to construct particular senses on foreign language classes. The results show that a strong division of work exists between the two resources and this division is caused by diverse phenomena that exist inside and outside classes.

Keywords: english as foreign language; curricular resources; laptop; textbook.

Introducción

Lejos de ser solamente un espacio físico, el salón de clase constituye un ambiente histórica y culturalmente diseñado para el aprendizaje y la enseñanza (LAWN, 1999), respondiendo así a procesos y prácticas que ideológicamente lo legitiman como tal. En este sentido, los salones de clase *reales* son el resultado de la constante negociación entre su diseño y su uso por parte de estudiantes y docentes. En él cohabitan distintos artefactos curriculares que ofrecen cohesión pedagógica a las prácticas de enseñanza y aprendizaje, a la vez que ayudan a construir las identidades y los roles de sus participantes (KRESS, JEWITT, BOURNE, FRANKS, HARDCASTLE, JONES y REID, 2005). Todos estos fenómenos – además de

varios otros que existen por fuera de las clases – forman parte de la compleja ecología del aula (TUDOR, 2001; van LIER, 2004).

En este trabajo estudio la manera en que dos artefactos curriculares de distinta trayectoria de uso y legitimación en prácticas de aula (*i.e.* libro de texto y laptop) co-habitan en un salón de clase de inglés como lengua extranjera. En particular, investigo la manera en que la docente encuadra el uso de cada uno de estos artefactos para tareas con objetivos pedagógicos bien distintos, separando así la labor semiótica. Los resultados muestran que esta división de la labor responde a diversos factores, como las diferentes audiencias que la profesora construye para su clase (*i.e.* inspectores y autoridades por un lado y estudiantes por otro) o el grado de legitimación institucional de cada artefacto, entre varios otros. A través de la interacción y el uso a lo largo del año académico, cada artefacto pasa a encapsular una visión particular del aprendizaje en la clase de lengua extranjera, así como objetivos pedagógicos distintos.

El libro de texto y la laptop como artefactos curriculares

Los artefactos materiales[2] (LEMKE, 2000; BEZEMER y KRESS, 2008) son producto de la cultura, a la vez que la producen y reproducen. En esta misma dirección, son objetos semióticos que median los procesos de creación de significados, colaborando así con la división de la labor semiótica. El propio concepto de artefacto intenta escapar de la noción del individuo aislado para entender los procesos de creación de significados como una actividad cultural y colectiva (ENGESTRÖM, 1987, 2001).

En este trabajo, me interesa en particular la noción de artefacto curricular, es decir, un objeto semiótico material que forma parte de la compleja ecología del salón de clase y que es reconocido por estudiantes y docentes como objeto pedagógico autorizado para crear significados en el contexto del aula. En particular, me centro en dos artefactos curriculares que actualmente co-existen en muchos salones de clase a lo largo del

[2] En esta ocasión hago referencia únicamente a los artefactos en su aspecto material, aunque no desconozco la existencia de otros tipos de artefactos mentales (*cfr*. VYGOTSKY, 1978).

mundo: el libro de texto (impreso) y la laptop. La diferencia entre ambos artefactos no es únicamente una cuestión del *medio* semiótico (papel vs pantalla) que se emplea para la representación y la comunicación sino que, por el contrario, ambos artefactos cuentan con diferencias en términos de su diseño, uso y trayectoria en contextos de educación formal.

El libro de texto ha sido el artefacto curricular por excelencia, por lo que goza de una larga trayectoria de legitimación y autorización para el aprendizaje (LUKE, de CASTELL y LUKE, 1989). A pesar de los recientes cambios a nivel global en la incorporación masiva de nueva tecnología en las aulas, el libro de texto sigue siendo altamente operativo como artefacto curricular, al punto que en cierta medida las prácticas de aula con nuevas tecnologías pueden ser percibidas como prácticas "marcadas" (BLYTH, 2009). A esto debe sumarse el hecho de que el libro de texto cuenta con un diseño prominentemente pedagógico, que tiende a la cohesión curricular y a guiar los procesos semióticos de los estudiantes (GUERRETTATZ y JOHNSTON, 2013). En contraposición, la laptop (entre otros artefactos de las nuevas tecnologías) goza de una trayectoria mucho menor en el salón de clase, a pesar de su reciente expansión masiva. Además, cuenta con un diseño más abierto en tanto permite un mayor repertorio de usos e interacciones, no todos ellos guiados pedagógicamente. Sin embargo, qué tipo de interacciones humano-artefacto se legitiman y autorizan en el salón de clase depende de varios factores propios del ambiente y no únicamente del diseño de cada uno de estos artefactos, como se discutirá más adelante en función del análisis de datos y los resultados.

En este contexto educativo transicional en que se viene incorporando un nuevo artefacto curricular (la laptop) al salón de clase, resulta interesante investigar cómo convive este artefacto con el libro de texto, lo que puede redundar en una caracterización más exhaustiva de estos artefactos en las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Metodología

Este trabajo forma parte de una investigación mayor que se viene elaborando desde 2015 y que analiza cómo se construye la clase de inglés como lengua extranjera a través de la co-habitación y el uso del libro de texto y la laptop como artefactos curriculares. La investigación, además, problematiza estas cuestiones en función de las ideologías de aprendizaje que se legitiman y naturalizan a través del uso de cada uno de estos artefactos. En el trabajo mayor se investigan diversas escalas (política lingüístico-educativa, políticas institucionales, salón de clase, entre otras) a través de un acercamiento etnográfico al discurso (MacGILCHRIST y van HOUT, 2011).

Por cuestiones de espacio, en esta ocasión me focalizaré exclusivamente en el análisis de un nivel (el salón de clase) y en un tipo de actividad registrada en los datos (*i.e.* la manera en que la docente encuadra el uso de cada artefacto para tareas específicas) con el fin de responder la siguiente pregunta: ¿Cómo se construye la clase de inglés como lengua extranjera a través de ambos artefactos curriculares? Para ello, presentaré datos recabados por medio de observación de aula y video-grabaciones en una institución privada de Montevideo, Uruguay, a lo largo del año académico 2015, así como entrevistas y recolección de otros textos y documentación oficial.

Los datos presentados corresponden a la asignatura *Inglés como lengua extranjera* de primer año de secundaria (principiantes en la lengua extranjera) de un liceo privado de nivel socio-económico medio[3], ubicado en un barrio urbano. Los estudiantes (a los que me referiré como Ss a lo largo del trabajo) tenían 11-12 años de edad al momento de realizada la investigación. La docente (a la que me referiré como Vera a lo largo del trabajo) cuenta con certificación específica en enseñanza de la lengua y al momento de realizadas las observaciones de aula contaba con 10 años de experiencia docente en instituciones públicas y privadas. No cuenta con formación específica en tecnología, pero su compromiso con el estudio

[3] En base a criterios como la cuota mensual y la propia definición del perfil del liceo, según autoridades y padres.

durante más de 2 años muestra su interés en la temática. El libro que se empleaba en la clase era *Uruguay in Focus 1* (recomendado por la inspección[4] correspondiente) y las laptops utilizadas eran las ofrecidas por Plan Ceibal[5] (ver imagen 1).

Imagen 1: Modelo de laptop XO (Plan Ceibal) utilizada en la clase de Vera

El estudio se apoya en diversas herramientas del análisis del discurso informado por la lingüística sistémico-funcional: la transitividad y las secuencias de negociación. La transitividad remite a la meta-función ideacional, es decir, a la manera en que se representa la experiencia humana en el discurso. Para estudiar esto, me centro en los procesos (materiales, mentales, verbales, relacionales, conductuales, existenciales) y los participantes involucrados en estos procesos (actor, meta, alcance, beneficiario, etc.)[6]. Esto me permite explorar cómo se representan

[4] En el sistema educativo uruguayo, la Inspección corresponde a una sección dentro del consejo de cada nivel educativo. En este caso, se trata de la Inspección de la asignatura Inglés de del Consejo de Educación Secundaria. Entre otras cosas, la Inspección participa en el diseño curricular de los programas, en la recomendación de materiales curriculares y, además, se encarga de visitar docentes y evaluar sus prácticas.

[5] El Plan ofrece laptops (XO) gratuitas para los estudiantes de educación pública y, de manera opcional, también ofrece planes para que las instituciones educativas privadas puedan acceder a la misma tecnología. En este caso, es la institución quien debe contratar el plan y los estudiantes adquieren las laptops.

[6] El lector puede encontrar una clasificación exhaustiva de la transitividad en Halliday (2014).

discursivamente los participantes de la clase y sus acciones, estados, etc. asociados.

Las funciones y las secuencias de negociación remiten a la meta-función interpersonal, es decir, a las maneras en que se construyen las relaciones sociales a través del discurso. Me centro, en particular, en las funciones de habla (pregunta, orden, ofrecimiento o declaración) y en la negociación de las identidades a través de la secuenciación. En otras palabras, analizo cómo los participantes se posicionan como actores (A1) o como quienes esperan una acción por parte de otros actores (A2) y cómo se representan como poseedores de conocimiento (K1) o como quienes requieren conocimiento por parte de otros (K2). Esto me permite explorar cómo se negocian expectativas de roles y comportamientos entre los participantes de la clase.[7] Finalmente, el análisis de la transitividad, las funciones y la negociación echan luz sobre las funciones de la regulación (CHRISTIE, 2002) de la docente al momento de explicar y dar directivas sobre cómo y para qué se utilizará cada artefacto curricular en la clase de inglés como lengua extranjera.

Los resultados no buscan ser generalizados/generalizables a otros contextos en que se emplean ambos artefactos. Por el contrario, el objetivo es demostrar y explicar una de las varias maneras en que se realiza el fenómeno (PERÄKYLÄ, 2004). En otras palabras, se busca ofrecer evidencia empírica sobre cómo se construye la clase de inglés a través de estos artefactos en este caso puntual.

Análisis de datos

A lo largo del año académico, Vera presentó a los estudiantes diversas unidades temáticas. Las primeras de ellas duraban alrededor de dos semanas (los estudiantes tenían 4 horas de Inglés repartidas en tres sesiones semanales), mientras que las últimas requerían mayor trabajo y por eso duraban alrededor de 3 o 4 semanas. Para cada unidad temática,

[7] El lector puede encontrar una clasificación exhaustiva de estas cuestiones en Martin y Rose (2007).

tanto la planificación de la docente como las observaciones registraron que Vera diseñaba las lecciones de manera de que un proyecto final (para el cual se requería el uso de la laptop) fuera el que diera cohesión curricular a las diversas actividades de aula. En este sentido, los estudiantes aprendían practicaban aspectos gramaticales de la con la ayuda del libro de texto, mientras que aprendían a utilizar algunos programas informáticos para realizar el texto final con el que concluía la unidad.

De esta manera, los estudiantes utilizaban las laptops para aprender a hacer comics virtuales (*PlayComic*), presentaciones animadas (*Impress*), mapas 3D (*Sketchup*), entre otros. En estas instancias, el interés de la docente era que aprendieran a usar los programas para diversos propósitos de representación y comunicación (dentro y fuera de la clase). Se empleaba -en la medida de lo posible- la lengua extranjera, pero además se trabajaba con varios otros modos y recursos no-verbales involucrados en la comunicación (uso del espacio gráfico, diseño, colores, imagen, sonido, etc.). A modo ilustrativo, véase la Imagen 2.

Imagen 2: Imagen de comic digital realizado por uma estudiante con *Playcomic* (Unidad temática: *My Routine*)

El vocabulario y la gramática introducidos por el libro de texto eran entonces necesarios para poder realizar el proyecto final. En cada unidad curricular, el proyecto requería que el estudiante utilizara recursos verbales, pero también varios recursos no-verbales que eran propios del género textual en cuestión. Por ejemplo, aprendían adverbios de lugar, verbos de existencia y cómo dar direcciones antes de aprender a hacer el mapa virtual, o aprendían pronombres personales, adjetivos de descripción física y miembros de la familia antes de hacer su árbol genealógico animado. En el caso del comic virtual (Imagen 2), los estudiantes aprendían vocabulario y expresiones relativos a las rutinas (días de la semana, verbos de acción, hora y fecha, etc.) pero esto no era suficiente para la realización del texto final. Por el contrario, el comic también requería el manejo de otros recursos semióticos: espacio gráfico de la pantalla para mostrar temporalidad, uso de imágenes, cohesión visual, ensamblaje de imagen y lengua escrita, etc., de lo que se desprende que el resultado de cada proyecto final era un texto multimodalmente denso. Cabe destacar que mientras las actividades lingüísticas eran tomadas – o a veces adaptadas – del libro, las actividades que implicaban el uso de las laptops eran diseñadas por la docente.

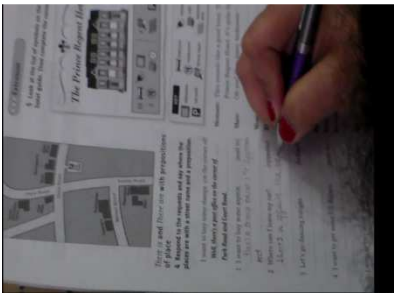


Imagen 3: Estudiante utilizando el libro de texto (*Uruguay in Focus,* Longman) para realizar tarea con fines lingüísticos (práctica de *There is / There are*) (Unidad temática: *My Neighborhood*)

De lo anterior, se desprende que las actividades con el libro generalmente se orientaban a objetivos lingüísticos. Estas actividades eran mayormente tradicionales (práctica controlada, como ilustra la Imagen 3). Por su parte, las actividades con la laptop se orientaban a objetivos de multiliteracidad, con énfasis en la comunicación digital. En este último caso se requería del manejo y ensamblaje de diversos recursos semióticos y no solamente la lengua extranjera.

A continuación se presenta el análisis de algunos eventos de clase que fueron seleccionados con fines ilustrativos. Estos eventos son en cierta medida prototípicos en tanto muestran varios aspectos generales de cómo se desarrollaban aquellas interacciones de clase en que la docente indicaba a los estudiantes el empleo de uno de los dos artefactos (*i.e.* como se encuadraba el uso de cada artefacto según la tarea puntual).

Negociación del uso de cada artefacto según la tarea y los objetivos específicos

A lo largo de las diversas unidades temáticas Vera dividía el uso de la laptop y el libro de texto para diversas tareas. En otras palabras, para algunas actividades requería el uso de uno de los artefactos mientras que para otras actividades requería el uso del otro. Los artefactos se usaban mayormente

de forma separada, por lo que no tendían a co-existir instancias de empleo de ambos para una misma tarea (aunque sí, evidentemente, dentro de una unidad curricular o temática). Esto no constituía necesariamente una rutina implícitamente naturalizada, sino que a veces se negociaba de manera explícita al momento de presentar una tarea.

Presento un evento correspondiente al día 2 de la unidad "My family", que tuvo lugar hacia mediados del año académico. En esta ocasión los estudiantes tenían que buscar información sobre familias famosas para posteriormente compararlas con la propia, empleando vocabulario descriptivo en la lengua extranjera. El objetivo lingüístico (nombrar miembros de la familia, describirlos, uso de estructuras comparativas el tipo *(adj+er) + than*) se llevaba a cabo con el apoyo del libro mientras que el objetivo no-lingüístico (búsqueda de información desconocida por los participantes) se llevaba a cabo con ayuda de la laptop:

Tiempo	Acciones de los participantes	Interacción verbal
32:07	V camina a lo largo del salón	V: Ok, so now turn on the laptops, las prenden, ¿ta? And look for information about the famous family ¿Qué van a usar entonces para buscar la familia? (los estudiantes prenden las laptops)
32:19	S2 levanta la mano V mira a S2	S2: Internet
32:26	V apunta a la laptop de S2	V: Sí, las ceibalitas [laptops] para buscar en Internet lo que sea.
		S4: ¿Tenemos que escribir la información en inglés, teacher? No me acuerdo algunos nombres de la familia.
32: 49	V mira a S4	V: If you can't remember a word about family and family members what can you do? ¿Qué pueden hacer si no se acuerdan de algo?
32:58	S4 levanta la mano V mira a S4 y asiente con la cabeza	S4: ¿Buscamos en Internet?
33:06	Apunta al libro de texto en el escritorio de S4	V: No, no. Van al libro, que ahí ya está todo el vocabulario que vimos. ¿Estamos? Se fijan en el libro y ahí repasan el vocabulario que se tendrían que acordar.

El ejemplo muestra la manera en que explícitamente se asocia cada artefacto a usos particulares dentro del aula, legitimándolos para objetivos pedagógicos distintos. Por un lado, la laptop se autoriza para la búsqueda de información desconocida por el estudiante, mientras que, por otro, el libro de texto se autoriza para el uso o la revisión de vocabulario específico de la unidad (en este caso la denominación de los distintos miembros de la familia).

Los datos etnográficos corroboran que, de hecho, la docente favorecía el empleo de la laptop para aquellas actividades que implican el descubrimiento o el trabajo colaborativo por parte de los estudiantes, mientras que favorecía el empleo del libro de texto para aquellas cuestiones que implican la práctica (generalmente controlada y estructurada) de aspectos lingüístico-gramaticales de la lengua meta. Esto explica por qué en el extracto anterior Vera no permitía que los estudiantes utilizaran la laptop para buscar vocabulario específico, hecho que a primera vista parece contra-intuitivo dado que gran parte de la investigación empírica muestra que el uso más frecuente de las laptops en las aulas consiste en una función básica: buscar o revisar información que se necesita recuperar.

Pasemos entonces al análisis de negociación y funciones, y luego al de transitividad para observar los significados interpersonales e ideacionales, respectivamente.

Participante	Cláusula / Acción	Función	Secuencia de negociación
V	Ok, so now turn on the laptops	Orden	A2
V	las prenden, ¿ta?	Orden	
V	(and) look for information about the famous family	Orden	
V	¿Qué van a usar entonces para buscar la familia?	Pregunta	K2
Ss	(students turn on their XO laptops)		A1
S2	Internet	Respuesta	K1
V	Sí, las ceibalitas [laptops] para buscar en internet lo que sea	Declaración	K2F
S4	¿Tenemos que escribir la información en inglés, teacher?	Pregunta	K2
S4	No me acuerdo algunos nombres de la familia	Pregunta (expandida)	
V	If you can't remember a word about family and family members, what can you do?	Pregunta	dK1 (demorado)
V	¿Qué pueden hacer si no se acuerdan de algo?	Pregunta	
S4	¿Buscamos en internet?	Respuesta (modalizada)	K1 / K2
V	No, no. Van al libro, que ahí ya está todo el vocabulario que vimos.	Respuesta Orden	K1
V	¿Estamos?	Pregunta	
V	se fijan en el libro	Orden	
V	(y) ahí repasan el vocabulario que se tendrían que acordar.	Orden	

El análisis de las funciones y la negociación permite observar cómo se crean discursiva e interactivamente las identidades de la docente, los estudiantes y también de los artefactos curriculares, en función de la tarea particular. Las acciones de Vera implican órdenes (por medio de las que regula la manera en que los estudiantes realizarán las tareas, por ejemplo: *Ok, now turn on the laptops*) o preguntas didácticas a través de las que

chequea la comprensión de la actividad y su funcionamiento (*If you can't remember a word about a family member, what can you do?*). Por otro lado, las acciones de los estudiantes se asocian, sobre todo, a respuestas a las preguntas de Vera. Este tipo de discurso regulativo de la actividad (CHRISTIE, 2002) implica en general una asimetría en las posibilidades interactivas: Vera generalmente se posiciona en el discurso como quien requiere una acción o información (A2, K2), lo que implica que los estudiantes son quienes deben realizar la acción o proveer la información (que en verdad ya es conocida por ella). El hecho de que Vera, además, es quien puede extender los movimientos (por ejemplo por medio del feedback (K2F)) o demorando el turno en que se provee la información sobre la actividad (dk1) evidencia que ella se encarga no solo de regular la tarea sino también de regular la interacción en que se negocia cómo se realizará la tarea.

Participante	Cláusula principal	Proceso	Rol del participante
V	Ok, so now **turn on** the laptops	Material	Actor: students Meta: laptops
V	las **prenden**, ¿ta?	Material	Actor: students Meta: las (laptops)
V	(and) **look for** information about the famous family	Material	Actor: students Alcance: information about the famous family
V	¿Qué **van a usar** entonces para buscar la familia?	Material	Actor: Students Alcance: qué
S2	Internet	Material	Actor: (implicit "us"), students Alcance: Internet
V	Sí, las ceibalitas [laptops] para buscar en internet lo que sea	Material	Actor: (implicit, students) Alcance: las ceibalitas
S4	**Tenemos que escribir** la información en inglés, teacher?	Material	Actor: us (students) Meta: la información
S4	No **me acuerdo** algunos nombres de la familia	Mental	Perceptor: "I" (student) Fenómeno: algunos nombres de la familia
V	If you can't remember a word about family and family members, what **can** you **do**?	Material	Actor: you (student/s) Meta: do
V	¿Qué **pueden hacer** si no se acuerdan de algo?	Material	Actor: you (student/s)

S4	¿**Buscamos** en Internet?	Material	Actor: (us) students
V	No, no. **Van** al libro, que ahí ya está todo el vocabulario que vimos. ¿Estamos?	Material	Actor: ustedes (students) Alcance: el libro
V	**se fijan** en el libro	Material	Actor: you (students) Alcance: el libro
V	(y) ahí **repasan** el vocabulario que se tendrían que acordar.	Material	Actor: ustedes (students) Alcance: el vocabulario

El análisis de la transitividad muestra que el discurso regulativo de Vera se construye ideacionalmente a través de procesos que son, sobre todo, materiales. Posiciona entonces a los estudiantes como actores de estos procesos, aunque en algunos casos son ellos mismos quienes se posicionan como tales, apelando a una identidad colectiva (por ejemplo, *tenemos que escribir, buscamos*, etc.). La mayoría de estos procesos materiales, además, apuntan a acciones propias de la regulación de la actividad y del uso del artefacto (*turn off, look for, van a usar,* etc.). Por otro lado, los artefactos en cuestión son representados tanto como meta o como alcance de los procesos materiales, indicando el tipo de interacción estudiante-artefacto que requiere la tarea en cuestión.

El discurso regulativo para el uso de la laptop como artefacto curricular requiere en general de varios turnos en que se negocia la actividad, el comportamiento de los estudiantes en función de la actividad y también la manera en que se empleará el artefacto. Por otro lado, los datos etnográficos muestran que -en general- la regulación del uso del libro de texto se negocia en un número considerablemente menor de turnos, como se muestra a continuación.

El siguiente extracto pertenece también al día 2 de la unidad “My family”, en que los estudiantes realizan una actividad de práctica controlada con el libro sobre el uso de posesivos.

Tiempo	**Acciones de los participantes**	**Interacción verbal**
18:02	V pasa las hojas del libro V mira a los estudiantes Ss abren el libro	V: (to the whole class) Bueno… ahora vayan al libro, now we'll do exercise 6 to fill the gaps with "our, your or their", ¿Se acuerdan? Este es el ejercicio 6, que está después del family tree.
18:15	Ss se ponen a trabajar en los libros	(respuesta coral): Yes.

Esta diferencia en el tiempo que lleva la regulación del uso de cada artefacto puede vincularse a varias cuestiones. Primero, se puede argumentar que el libro de texto goza de gran trayectoria como artefacto curricular (tanto históricamente como en la escolaridad de estos estudiantes) por lo que no se requiere demasiada regulación para explicar la tarea en cuestión. Segundo, se puede pensar que el libro tiene un diseño más estructurado, por lo que los estudiantes no requieren demasiada guía al momento de utilizarlo. Además, también es cierto que el libro tiene una estructura similar a lo largo de las unidades, por lo que se repite el tipo de actividad y la manera de realizarla en las diversas unidades temáticas.

Pasemos ahora al análisis de la negociación y la transitividad.

Participante	**Cláusula / Acción**	**Función**	**Secuencia de negociación**
V	Bueno… ahora vayan al libro, now we'll do exercise 6 to fill the gaps with "our, your or their"	Orden	A2
Ss	(Ss abren los libros)		A1
V	¿Se acuerdan?	Pregunta	K2
V	Este es el ejercicio 6, que está después del family tree.	Declaración	K2F
Ss	Sí	Respuesta	K1
Ss	(Ss se ponen a trabajar en los libros)		A1

Las secuencias de negociación muestran que a pesar de las diferencias de duración y del número de turnos, el funcionamiento de la

regulación del libro de texto es similar a la del uso de la laptop. Esto se debe a que -tanto en términos verbales como kinésicos- los estudiantes vuelven a ser posicionados como aquellos actores que deben realizar acciones específicas (A1), a través de órdenes o preguntas didácticas que buscan regular el comportamiento de los estudiantes en función de la tarea. Además, tal como se observó para el caso de la laptop, la regulación del libro de texto también evidencia la asimetría en las posibilidades de interacción, ya que, de nuevo, es Vera quien puede extender los turnos (K2F), regulando así no solamente cómo se realiza la tarea sino también la propia interacción en que se negocia su realización.

Participante	Cláusula	Proceso	Rol del participante
V	Bueno… ahora **vayan** al libro	Material	Actor: (you, students) Alcance: el libro
V	now we'll **do** exercise 6 to fill the gaps with "our, your or their"	Material	Actor: we (V y Ss) Meta: exercise 6
V	¿Se **acuerdan**?	Mental	Senser: se (Ss) Fenómeno: (implícito, sobre "there is" y "there are")
V	Este **es** el ejercicio 6, que está después del family tree.	Relacional	Identificador: Este Identificado: el ejercicio 6

La similitud con la regulación de la laptop se da también en términos de los significados ideacionales. A pesar de las diferencias de extensión temporal, el discurso regulativo para el uso del libro funciona de manera similar al del uso de la laptop, puesto que generalmente se encuentran procesos materiales en los que la docente posiciona a los estudiantes como actores, y para los cuales el artefacto (o algún elemento composicional del mismo) funciona como meta o como alcance. En este caso, además, debe sumarse que el proceso relacional (*"este **es** el ejercicio 6, que está después del family tree"*) contribuye a los fines del discurso regulativo, en tanto permite identificar la actividad en el espacio gráfico

del artefacto (*i.e.* la página del libro), sin necesidad de extender la regulación con más explicaciones o extensiones.

El rol de la doble audiencia de la clase de inglés como lengua extranjera en la delimitación del uso de los artefactos curriculares

Los dos ejemplos anteriores ilustran brevemente el hecho de que existe regulación no solamente sobre la tarea que se realiza en la clase, sino también sobre qué artefacto curricular se asocia a cada tarea y sobre cómo debe utilizarse (o, más bien, para qué propósitos debe utilizarse) cada artefacto. El hecho de que este tipo de división de labor se registra recurrentemente a lo largo del año académico permite pensar que desde estos artefactos se construye una noción particular de la clase de inglés como lengua extranjera.

Las observaciones de aula, la documentación oficial y las entrevistas con la docente (ver Extracto 1 más abajo) parecen indicar que el diseño de las tareas y el uso de uno u otro artefacto también están mediados por la existencia de una doble audiencia en la clase de inglés como lengua extranjera: la audiencia inmediata (*i.e.* los estudiantes) y la audiencia mediata (*i.e.* inspectores de inglés, autoridades del liceo, etc.). Se trata de dos audiencias que, según advierte Vera, tienen diversas expectativas y necesidades:

> Extracto 1: Entrevista con Vera
>
> G: And so, how do you design lessons. I mean, in general.
>
> V: Well, you know. It takes some time to design each unit. I've used this and other units before, but I always change something. It's always like designing a new one. The students are also different every year, so I have to have a new one. Always.
>
> G: And what do you consider for the design?
>
> V: Well, yes. You know, I always want them [students] to use the computers [laptops] so I… I make sure the unit has to do with things

> and technology. Something for them to use the computers and learn vocabulary but also learn to do something with the computers using that vocabulary.
>
> G: Oh, I see.
>
> **V: And of course you also need to use the book. Parents buy the books and inspectores want us to use the book. So I use the book as well, but parts of the book, not all. I find the things, I mean, the exercises I like about the book and the other parts I don't use.**
>
> G: So how do you know what parts you choose? Tell me about that.
>
> V: Things I know students may like, or things that are useful for recycling, revising, or sometimes things that I can connect to the exercises with the computers.

El empleo de cada artefacto, entonces, se vincula con la audiencia específica que se considere. Los inspectores, autoridades del liceo y los padres esperan que se utilice el libro (por ejemplo, porque los padres lo deben comprar mientras la laptop se les ofrece a sus hijos de manera gratuita, o porque el libro es un artefacto socialmente legitimado como instrumento que demuestra el aprendizaje en la lengua). Los estudiantes, por otro lado, necesitan también perseguir objetivos digitales que favorezcan la multiliteracidad (COPE y KALANTZIS, 2000). De esta manera, los objetivos lingüísticos se asocian al libro y a las expectativas de una audiencia con cierto poder, control o requisitos (inspectores, autoridades, padres) mientras que los objetivos de multiliteracidad (digital) quedan asociados a la laptop y a las necesidades de los estudiantes para su futuro.

Otros datos, como por ejemplo la planificación de la clase por parte de Vera, también evidencian esta cuestión: mientras que el programa oficial de la docente (que virtualmente está sujeto a su inspección por parte de autoridades escolares) solamente menciona el uso del libro de texto, la revisión de las actividades que efectivamente tienen lugar en la clase demuestran que, de hecho, se usa la laptop con mayor frecuencia en todas las unidades temáticas (aunque esta no sea legitimada en la planificación oficial como artefacto curricular de la clase).

Esto se ve reforzado, además, por otros fenómenos que ocurren fuera de la clase. A modo de ejemplo, el programa oficial vigente al momento de la investigación fue diseñado y aprobado antes del lanzamiento de Plan Ceibal, que es el organismo responsable por la distribución y el mantenimiento las laptops, entre varias otras cosas. Esto implica que el discurso oficial se enfoca en el libro de texto como artefacto legitimado para el aprendizaje, sin hacer mención a la laptop. A pesar de que esto parecería generar cierta cacofonía entre diversas escalas o niveles (JOHNSON, 2013), las expectativas asociadas al uso de cada artefacto parecen ser claras para la docente, tal como muestran su planificación y sus propios argumentos en las entrevistas realizadas o en las tareas que plantea a la clase.

Consideraciones finales

El uso de los artefactos materiales responde, en gran medida, a procesos históricos y culturales que son dinámicos y que – momento a momento – van dando significado a la colaboración *humanos-artefactos*. En el caso particular de los artefactos curriculares, su uso y los significados que de su uso se desprenden forman parte de la compleja ecología del salón de clase, que es afectada por factores tanto internos como externos de diferentes escalas a nivel de: políticas educativas, regulación oficial o institucional, expectativas de los diversos actores sociales, interacciones de aula, etc. De lo anterior se desprende que el uso de un artefacto curricular no está completamente impuesto por su diseño (HAKKARAINEN, PAAVOLA, KANGAS y SEITAMMA-HAKKARAINEN, 2013) o por los mandatos educativos a nivel general, sino que es el resultado de una negociación constante.

El presente trabajo investigó la manera en que se negocia el uso de dos artefactos curriculares (el libro de texto y la laptop) en una clase de inglés como lengua extranjera. Se notó que a través de la regulación del uso de cada artefacto para tareas específicas, la docente construía una división de la labor entre la laptop y el libro. Esta división hace que, por un lado, el uso del libro de texto se asocie a objetivos lingüísticos (tradicionales) mientras que la laptop se asocia a objetivos alternativos (de

multiliteracidad digital) que van más allá del aprendizaje estricto de la estructura de la lengua extranjera. Además, se observó que esta división en la labor también responde a factores que están por fuera de la clase pero que ciertamente tienen incidencia sobre ella, como es la construcción de una doble audiencia (autoridades/padres, por un lado, y estudiantes por otro) y la consideración de sus expectativas, requisitos o necesidades por parte de la docente.

La división de la labor entre ambos artefactos curriculares se hace explícita en algunos eventos regulativos en que se negocia cómo se realiza una tarea y cómo se utilizará uno u otro artefacto (pero no los dos) para realizarla. Este tipo de interacción, a su vez, socializa a los estudiantes en los usos legítimos de cada artefacto en la clase. A pesar de algunas diferencias en la manera de regular el uso de cada artefacto (*i.e.* la extensión temporal y el número de turnos requeridos para cumplir este propósito), se observa que los significados ideacionales e interpersonales se construyen de manera similar. El análisis de la transitividad evidencia que a través de procesos generalmente materiales Vera representa a los estudiantes como actores que deben realizar acciones específicas, posicionando a los artefactos como metas o alcances de estas acciones. El análisis de la negociación y de las funciones mostró que Vera generalmente posiciona a los estudiantes como quienes deben realizar acciones (A1) con o sobre el artefacto o como quienes deben explicitar conocimiento (K1) sobre la tarea en cuestión y sobre su funcionamiento. Esto se realiza, sobre todo, a través de órdenes o preguntas didácticas. El rol de Vera no es únicamente el de regular la interacción con el artefacto curricular en una tarea específica, sino también el de regular las interacciones en que se negocia el uso autorizado del mismo.

Finalmente, lo expuesto anteriormente muestra cómo las interacciones en que se negocia el uso de los artefactos curriculares contribuyen a construir la clase de inglés como lengua extranjera de maneras particulares. A través de la interacción y el uso a lo largo del año académico, uno de los artefactos (el libro de texto) pasa a encapsular significados que apuntan a una visión más tradicional de la clase que se enfoca en objetivos lingüísticos de práctica de la lengua extranjera

orientado sobre todo a las expectativas de una audiencia con cierto poder institucional (sobre todo inspectores y autoridades del liceo, pero también padres). Por el contrario, el otro artefacto (la laptop) pasa a encapsular significados que apuntan a una visión alternativa de la clase, en que existen objetivos de multiliteracidad que van más allá de lo estrictamente lingüístico y que responden, según la propia docente, a las necesidades de los estudiantes en la actualidad. Mi argumento, en este sentido, es que no se trata de una diferencia exclusiva o únicamente en el diseño de cada artefacto, sino de una diferencia en cómo conviven estos artefactos en la ecología de esta clase particular. En el caso investigado, entonces, la clase de inglés como lengua extranjera legitima, a través de estos artefactos, la co-existencia de dos tipos de objetivos de aprendizaje (lingüísticos y de multiliteracidad digital), pero con cierta división de la labor entre ambos.

Referencias

BEZEMER, J. & KRESS, G. Writing in multimodal texts: a social semiotic account of design for learning. *Written Communication*, v.25, n.2, p.165-195, 2008.

BLYTH, C. From Textbook to Online Materials: the changing ecology of foreign language publishing in an era of ICT, In: EVANS, M. (Ed.). *Foreign Language Learning with Digital Technologies*. Londres, UK / Nueva York, NY: Continuum, p.174-202, 2009.

CHRISTIE, F. *Classroom Discourse Analysis*. *A Functional Perspective*. Londres, UK / Nueva York, NY: Routledge, 2002.

COPE, B. & KALANTZIS, M. (Eds.) *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*. Londres, UK / Nueva York, NY: Routledge, 2000.

ENGESTRÖM, Y. *Learning by expanding. An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki, Finlandia: Orienta-Konsuiltit, 1987.

ENGESTRÖM, Y. Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical receonceptualization. *Journal of Education and Work,* v.14, n.1, p.33-156, 2001.

GUERRETTATZ, A.M. & JOHNSTON, B. Materials in the Classroom Ecology. *The Modern Language Journal, v. 97*, n.3, p.779-796, 2013.

HAKKARAINEN, K; PAAVOLA, S; KANGAS, K & SEITAMMA-HAKKARAINEN, P. Sociocultural Perspectices on Collaborative Learning. In: HMELO-SILVER, C.E; CHINN, C.K.K. & O'DONNELL, A. (Eds.) *The International Handbook of Collaborative Learning*. Nueva York, NY: Routledge, p.57-73, 2013.

HALLIDAY, M.A.K. *Introduction to Functional Grammar*. Londres, UK / Nueva York, NY: Routledge, 2014.

JOHNSON, D.C. *Language Policy*. Nueva York, NY: Palgrave Macmillan, 2013.
KRESS, G; JEWITT, C; BOURNE, J; FRANKS, A; HARDCASTLE, J; JONES, K; & REID, E. *English in Urban Classrooms. A Multimodal Perspective on Teaching and Learning*. Londres, UK: Routledge Farmar, 2005.
LAWN, M. Designing Teaching. The Classroom as a Technology. In: GROSVENOR, I., LAWN, M. & ROUSMANIERE, K. (Eds.) *Silences & Images. The Social History of the Classroom*. Nueva York, NY: Peter Lang, p.65-82, 1999.
LEMKE, J. Across the Scales of Time: Artifacts, Activities, and Meanings in Ecosocial Systems. *Mind, Culture, and Activity,* v.7, n.4, p.273-290, 2000.
LUKE, C. de CASTELL, S. & LUKE, A. Beyond Criticism: The Authority of the School Textbook, In: S. de CASTELL, LUKE, A. & LUKE, C. (Eds.) *Language Authority and Criticism. Readings on the school textbook*. Londres, UK / Nueva York, NY: Falmer, p.245-260, 1989.
MACGILCHRIST, F. & VAN HOUT, T. Ethnographic Discourse Analysis and Social Science. *Forum: Qualitative Social Research,* v. 12, n. 1. n/p, 2011.
MARTIN, J.R. & ROSE, D. *Working with Discourse*. Londres, UK / Nueva York, NY: Continuum, 2007.
PERÄKYLÄ, A. Reliability and validity in research based on naturally occurring social interaction, In: SILVERMAN, D. (Ed.), *Qualitative research: Theory, method and practice*. Londres, UK: Sage, p. 283-304, 2004.
TUDOR, I. *The dynamics of the language classroom*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2001.
VAN LIER, L. *The ecology and semiotics of language learning. A sociocultural perspective*. Nueva York, NY: Kluwer Academic Publishers, 2004.
VYGOTSKY, L.S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

(Des) construcción de la identidad docente. Estudio de caso de enseñanza de inglés por videoconferencia en Uruguay

Virginia Frade Pandolfi
Universidad de la República | Uruguay

Resumen: En el presente trabajo presentaré un análisis (que forma parte de una investigación mayor que constituye mi tesis de Maestría) de cómo se (des)construye la identidad docente cuando se trata de duplas de trabajo que coexisten. La investigación se centra, específicamente, en el modelo de enseñanza de inglés como lengua extranjera a través de videoconferencia, llevado adelante por Ceibal en inglés en Uruguay. El mencionado sistema de enseñanza consta de tres clases semanales de 45 minutos cada una: la clase A la dicta una profesora remota, que enseña inglés desde cualquier punto del país o del exterior, a través del mencionado sistema de videoconferencia; mientras que las clases B y C son dictadas por la maestra de clase, quien también está presente durante la clase A. Esta modalidad de trabajo supone la presencia de dos docentes, coexistiendo en tiempo y, virtualmente, en lugar (una vez a la semana), trabajando en duplas, aunque esto no siempre implica que el trabajo de los docentes suceda bajo la modalidad de los llamados "pares o parejas pedagógicas". Por lo tanto, se presentarán los roles que el programa espera cada docente lleve adelante (específicamente durante la clase A), así como también aquéllos hallados en la investigación, que no siempre coinciden con los planteados por Ceibal en inglés, hecho que puede derivar en una crisis en la práctica docente

que conlleva un desdibujamiento de las identidades y los roles docentes.

Palabras clave: roles docentes; inglés por videoconferencia; Ceibal en inglés.

Title: (De) construction of teachers' identity. A case study of English teaching by videoconference in Uruguay

Abstract: This work presents an analysis (that is part of a broader research that constitutes my M.A. thesis) about how one (de) constructs teachers' identity in cases in which there is team work. The research centers, specially, on the model of teaching English as a foreign language by videoconference, a work done by Ceibal, in English, in Uruguay. The mentioned education system consists of three 45 minutes weekly classes: class A has a remote teacher, who teaches English from any point of the country or outside it, using the mentioned system of videoconference, while classes B and C have a teacher in the class, also present during class A activities. This kind of work supposes the presence of two teachers, coexisting in time and, virtually, in place (once a week), working as a team, although this not always implies that their work happens as "pedagogic pairs or couples". Therefore, we present the roles the program expects every teacher to play (especially during class A), as well as those found in the research, which not always coincide with the ones proposed by Ceibal in English, a fact that may cause a crisis in teaching practice that produces a blurring of teaching identities and roles.

Keywords: teaching roles; english by videoconference; Ceibal in english.

El objetivo del presente trabajo es compartir parte de los resultados de una investigación mayor que conforma mi tesis de Maestría en Lenguaje, Cultura y Sociedad, la cual se centra, específicamente, en el estudio del modelo de enseñanza de inglés como lengua extranjera a través de videoconferencia llevado adelante por Ceibal en inglés en Uruguay desde agosto de 2012.

En Uruguay, la enseñanza de lenguas en general, y de inglés en particular ha estado presente en el sistema educativo (tanto público como privado) a lo largo de varias décadas, específicamente en la educación secundaria. Es recién a principios de los años 90 que comenzaron a implementarse diferentes planes pilotos de enseñanza del inglés en Educación Primaria, dejando en evidencia un claro interés por hacer extensiva la enseñanza de esta lengua.

Entre 1993 y 2006 funcionó el programa "Inglés en Escuelas Públicas", que "tenía como objetivos primordiales la apropiación por los alumnos de 6to año escolar de nociones básicas que les permitieran una continuidad al iniciar la enseñanza media y evitar así agregar tensiones al cambio de ciclo" (CASAL, 2009, p.13).

Dicho programa llegó a funcionar en quinto y sexto año en escuelas urbanas y luego de 1ro a 6to en escuelas de tiempo completo. Asimismo, y paralelamente, en 2001 comenzó a funcionar el "Programa de Inmersión Parcial" en inglés en Escuelas de Tiempo Completo (ETC), el cual se eliminó a mediados de 2012. De acuerdo a los Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública (BEHARES, 2008) dicho programa se había comenzado a instrumentar con carácter de "experiencia piloto en marzo del año 2001 en cinco Escuelas de Tiempo Completo ubicadas en zonas urbanas clasificadas como zonas de contexto socio económico y cultural claramente deficitario". Tres de dichas escuelas se ubicaban en Montevideo y dos en el interior del país. Para el año 2002 la experiencia continuó en las cinco escuelas integradas al programa en el 2001 y se extendió a diez nuevas escuelas de características similares, tres de ellas ubicadas en Montevideo y siete en el interior del país. El objetivo del programa era contribuir a una mayor equidad social y promover la formación académica, actitudinal y cognitiva de alumnos provenientes de contextos socioculturales desfavorables mediante la adquisición de una segunda lengua por modalidad de inmersión parcial (BONILLA, en BURBAQUIS VINSON, 2002, p.4-7). Paralelamente, en el año 2006, también comienza a funcionar el "Programa de Enseñanza de Inglés por Contenidos Curriculares" (aún vigente).

A partir de agosto de 2012 se introduce Ceibal en Ingles en forma de Plan Piloto, el cual aparece luego de que se eliminara (como mencionamos anteriormente) el "Programa de Enseñanza de Inglés por Inmersión Parcial", lo cual lleva a que, actualmente, coexistan dos modos de enseñanza en Educación Primaria: el Programa de "Enseñanza de Inglés por Contenidos" por un lado, y "Ceibal en inglés" por otro, el primero dependiente del Departamento de lenguas extranjeras de ANEP, y el segundo de Plan Ceibal.

Hasta la implementación de Ceibal en Inglés, la enseñanza en las escuelas se daba de forma tradicional, con un maestro de inglés en el aula, que, en el caso del "Programa Inglés por Inmersión Parcial", debía ser maestro egresado de los Institutos de Formación Docente (IFD), y tener un nivel avanzado de la lengua inglesa. En cambio, el nuevo plan introduce una nueva "metodología"[1] de enseñanza virtual, con un profesor remoto (PR), que no tiene por qué ser del país, ni se exige que tenga formación docente, ni como maestro de educación primaria, ni como profesor de inglés. Este plan utiliza la videoconferencia como mediador entre los alumnos y un "profesor remoto de inglés" (inicialmente representante del British Council, aunque actualmente se ha ampliado a profesores independientes y pertenecientes a instituciones que se dedican a la enseñanza del idioma inglés en el Uruguay y en el extranjero).

Este nuevo plan fue presentado por sus creadores como "revolucionario" e "innovador" (igual que fuera presentado "Inglés por inmersión parcial" diez años antes) y parece romper con la metodología tradicional de la clase de lengua extranjera en nuestro sistema educativo nacional, así como también en la dinámica de clase habitual a la que están acostumbrados los niños, ya que dicha dinámica cambia, pues se pasa de una relación bidireccional (maestro-alumnos), a una relación de tres (maestro de aula, profesor remoto y alumnos). Si bien el sistema de videoconferencia no es nuevo en el mundo — ya que se viene utilizando desde hace años para diferentes fines, y actualmente es bastante común

[1] La palabra "metodología" es usada por los creadores de Ceibal en inglés.

en la enseñanza de idiomas — cabe destacar que sí lo es en nuestro sistema educativo, especialmente en Educación Primaria.

En una primera instancia, este programa educativo se introdujo como plan piloto en 20 escuelas públicas del país, pero actualmente Ceibal en inglés se ha extendido a través de la circular 138/14 del CEIP (Consejo de Educación Inicial y Primaria) a todas las escuelas, exceptuando Tiempo Completo y Tiempo Extendido, "con la idea de que los maestros desde 4to a 6to año lo lleven adelante" (2015, p.27); en el año 2016 fueron 580 las escuelas que participaron en el programa.

Parece evidente que en las últimas décadas, la enseñanza de una lengua extranjera en primaria (especialmente inglés) ha estado marcada por permanentes cambios, planes pilotos prometedores, e intentos por instaurar de manera eficaz la enseñanza de una lengua extranjera, intentando hacer extensiva la propuesta a la mayoría del alumnado. Desde el año 1993 hasta el año 2012 hubo cuatro planes diferentes, por momentos funcionando paralelamente:

Cuadro No 1: Planes de enseñanza del inglés en Primaria

1993 – 2006	Inglés en Escuelas Públicas
2001 – 2012	Inglés por Inmersión Parcial
2006 – Hasta la actualidad	Inglés por contenidos
2012 – Hasta la actualidad	Ceibal en inglés

Trabajo en duplas

Ceibal en inglés propone un programa en donde participan un profesor de inglés remoto (PR), que tiene un encuentro semanal de 45 minutos con los alumnos, y una maestra de clase (MC), que generalmente es la maestra del grupo a lo largo del año escolar, quien, según las

autoridades que dirigen Ceibal en inglés, no necesariamente debe saber inglés, aunque puede tomar un curso virtual que Ceibal ofrece a través del British Council.

Los alumnos que participan del programa reciben una vez a la semana una clase virtual de 45 minutos (llamada "Clase A"), que está a cargo del PR, quien accede al aula a través del sistema de videoconferencia. Complementariamente, los niños tienen dos clases semanales de 45 minutos cada una (llamadas "Clases B y C") a cargo de la MC, quien ha sido guiada previamente por el PR a través de un encuentro virtual, y se apoya en planificaciones, elaboradas en español por El British Council.

En cuanto a los materiales utilizados, se trata de una combinación de materiales impresos y digitales. En las clases "B y C" los alumnos emplean las XO (computadoras portátiles, más conocidas como "ceibalitas") para acceder a los materiales digitales, que se almacenan en CREA, una plataforma de Ceibal destinada a la gestión de contenidos.

Como se desprende de la información brindada acerca del funcionamiento del programa Ceibal en inglés, la dinámica del mismo supone la presencia de dos docentes: el profesor remoto (PR), y la maestra de clase (MC), coexistiendo en tiempo, y (virtualmente) en lugar, trabajando en duplas, aunque esto no siempre implica que el trabajo de los docentes suceda bajo la modalidad de los llamados "pares o parejas pedagógicas". Trabajar en pares pedagógicos implica un proceso de interacción entre ambos docentes, y una manera de enseñar en conjunto. Asimismo, implica una planificación basada en el diálogo, en acuerdos en cuanto al enfoque didáctico de la disciplina y la metodología de enseñanza (entre otras cosas).

Uno de los objetivos de mi investigación fue ver qué sucedía en la interacción y relación que se generaba entre enseñanza-aprendizaje, lengua materna-lengua objeto, alumnos-PR, alumnos-maestra de aula, maestra de aula-PR. Por lo tanto, me planteé estudiar si los roles tradicionales (maestro-alumno) se ven modificados o re-direccionados por los roles que el programa espera que cada docente lleve adelante en las

clases donde se enseña inglés a través del sistema de videoconferencia. En mi trabajo partí de la presuposición de que el rol de los agentes implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje se re-significa, especialmente el de la maestra de clase, a la cual se la posiciona, prácticamente, al mismo nivel de conocimiento que el niño posee la lengua inglesa pero, al mismo tiempo, se le adjudica un rol central para el éxito del programa. Es precisamente los resultados del análisis de los roles docentes que presentaré aquí, y cómo entiendo se construye (o no) la identidad docente cuando se trata de duplas de trabajo que coexisten.

Metodología de trabajo

La metodología empleada para la investigación responde al modelo cualitativo, enmarcado en un estudio de caso de corte etnográfico. Los casos estudiados en esta investigación fueron cinco grupos de quinto y sexto año de tres escuelas públicas de dos departamentos del interior de nuestro país.

El hecho de que la presente investigación esté enmarcada dentro de un enfoque etnográfico implicó la realización de un trabajo de campo basado en la observación que permitió la recolección de información que, posteriormente, fue relevada y analizada.

Para la realización de este trabajo utilicé datos de tres tipos: datos que provienen de las grabaciones de clase, los que constituyen el grupo de datos principales de análisis de mi tesis; en segundo lugar, datos complementarios como ser documentos aparecidos en prensa acerca de Ceibal en Inglés, así como también los documentos elaborados por los responsables del programa; en tercer lugar incluí el documento elaborado por la ATD de Educación Primaria que, de alguna manera, refleja la voz y el sentir de las maestras que participan en el programa. El corpus de mi investigación está compuesto por un total de diecinueve clases grabadas.

Cuadro No 2: Escuelas y grupos observados

Escuela	Clase	Grupo	Clases observadas
A	5to 6to	1 2	5 5
B	5to	3	3
C	5to 6to	4 5	3 3

Para el análisis de los datos me concentré en las transcripciones realizadas en los cinco grupos que conforman el corpus de mi investigación, los cuales dividí en grupo 1, 2 de la escuela A, grupo 3 de la escuela B, y grupos 4 y 5 de la escuela C. Para distinguir las maestras de clase de los profesores remotos de cada escuela me refiero a ellos/as como MC1 y PR1 (maestra de clase y profesora remota del grupo 1), MC2 y PR2 (maestra de clase y profesora remota del grupo 2), MC3 y PR3 (maestra de clase y profesor remoto del grupo 3), MC4 y PR4 (maestro de clase y profesora remota del grupo 4, y MC5 y PR5 (maestra y profesora remota 5). Cabe recordar que PR1 y la PR2 son la misma persona que tiene a cargo los dos grupos.

Cuadro No 3: Referencias de las escuelas, grupos, maestras de clase y profesores remotos observados

ESCUELA	GRUPO	Maestra de clase (MC)	Profesor remoto (PR)	Observaciones
A	1	MC1	PR1	PR1 = PR2
A	2	MC2	PR2	PR1-2
B	3	MC3	PR3	
C	4	MC4	PR4	
C	5	MC5	PR5	

Descripción de Ceibal en inglés de los roles docentes

En los documentos estudiados, que surgen de Ceibal en inglés, parece haber un desbalance entre el énfasis que se pone a la descripción del rol que cada docente debe llevar adelante. Con referencia al rol del PR,

en el *Manual para docentes.2,* no se dice demasiado específicamente, sobre lo que se espera del mismo: "El programa requiere la tarea coordinada de ambos docentes a cargo, el MR[2] y el MC. Para que la implementación de este programa resulte efectiva la comunicación entre ambos debe ser fluida y efectiva, antes, durante y luego del ciclo de clase" (BANFI y RETTAROLI, 2012, p.9). Asimismo, en el *Protocolo Ceibal en Inglés 2017* (el último Protocolo publicado para las escuelas), no encontré ninguna descripción explícita del rol del PR, aunque sí lo hay para la MC, quien tiene un apartado especial en la página 5, donde se detallan las tareas que se espera desarrolle la docente, ya sea durante la clase A como durante las clases B y C.

Por otra parte, en el documento sobre la metodología de Ceibal en inglés, que aparece en la página web de Ceibal, titulado *Ceibal en inglés. Methodology Statement. January 2016* (2016), se presentan cuatro puntos acerca de las responsabilidades del PR: enseñar la clase A y guiar al MC, de forma clara, sobre las lecciones de la clase B y C; coordinar semanalmente con al MC; corregir los trabajos realizados por los alumnos en el idioma inglés; brindar una orientación general al MC sobre tecnología, adquisición de segundas lenguas y aprendizaje del inglés (La traducción es mía).

De todos modos, a través de la descripción del tipo de metodología de enseñanza de inglés que propone el programa, se puede deducir cuál es el rol que se espera del PR, ya que, de acuerdo a los documentos, el programa se enmarca dentro de un enfoque comunicativo:

> (…) esta propuesta se enmarca en el enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas extranjeras, cuyos pilares son: intención comunicativa y significativa, propuesta centrada en el alumno, maximización de la participación del alumno, integración de las cuatro habilidades lingüísticas, presentación de la gramática en contexto, centralidad de tareas y actividades comunicativas en clase. No obstante lo anterior, y también siguiendo desarrollos recientes del enfoque comunicativo, Ceibal en Inglés integra de

[2] En el primer *Manual para docentes*, Ceibal en inglés se refería al profesor remoto como "Maestro remoto", pero en las últimas publicaciones consultadas se refieren al mismo como "Profesor remoto".

> modo consistente y sistemático prácticas de instrucción directa de formas lingüísticas (pronunciación, léxico, estructuras gramaticales) (SPADA, 2007). (BROVETTO, 2013, p.216).

El papel de la interacción y del diálogo parece ser central para Ceibal en Inglés. Con respecto a esto, la directora del programa lo ubica dentro de un "enfoque dialógico de la enseñanza, donde la lengua oral y la interacción a través del lenguaje entre docente y alumno, y entre los alumnos entre sí son los fundamentos sobre los cuales se construye la enseñanza y la base de la adquisición o aprendizaje del inglés como lengua extranjera" (BROVETTO, 2013, p.215). Por lo tanto, se puede decir que el programa propone una metodología de trabajo que se podría enmarcar dentro del paradigma socio-constructivista, con Vygotsky como uno de sus más claros representantes, quien sostiene que la interacción social es fundamental en el desarrollo cognitivo. De hecho, en el *Protocolo Ceibal en Inglés 2017*, se hace referencia directa a la teoría sobre la cual se apoya el proyecto: "Los sustratos teóricos que forman el marco teórico de este proyecto fueron inspirados en el trabajo de Lev Vygotsky y Jerome Bruner así como en las contribuciones valiosas de sus comentaristas" (2017, p.3).

Aunque, por otra parte, se hace referencia a "prácticas de instrucción directa de formas lingüísticas (pronunciación, léxico, estructuras gramaticales)", que se podrían asociar con otro tipo de paradigma centrado en la lengua más que en procesos de aprendizaje basados en la interacción social, que se encuentran más presentes en métodos como el audiolingual[3], que se enmarca dentro de un enfoque conductista.

En el año 2015, en el Octavo Foro de Lenguas de ANEP, la directora del programa presentó un trabajo titulado "Ceibal en Inglés. Un caso de integración de pedagogía y tecnología", en el mismo decía, respecto al sustento teórico en el cual se apoya el programa, lo siguiente: "En esta propuesta, la lengua oral está en la base de la práctica de aula. La interacción significativa entre hablantes con distintos niveles de lengua

[3] El método audiolingual consiste en la presentación sistemática de estructuras gramaticales de la L2, que van desde estructuras simples a más complejas (KUMARAVADIVELU, 2009).

promueve el aprendizaje y el desarrollo del conocimiento (VYGOTSKY, 1986; WELLS, 1999; ALEXANDER, 2000)" (BROVETTO, 2015, p.14).

Por lo tanto, cabe pensar que el rol del PR sería el de facilitador y no el de transmisor del conocimiento y, consecuentemente, el alumno debería tener un rol más activo. Por lo tanto, el conocimiento, se supone, se va co-construyendo entre todos, de acuerdo a Bruner (1966), por medio de descubrimiento guiado, de la exploración y de la solución a problemas como forma de aprender.

En cuanto a la descripción de Ceibal en inglés de cuál debe ser el rol de la maestra de clase, hallé dos diferentes, la primera es la del *Manual para docentes.2*, donde se lo posiciona como un asistente o "apoyo" del PR (profesor/maestra remotos), quien "lidera" la clase A: "Esta clase de 60 minutos será liderada por el MR con el apoyo del MC" (2012, p.9).

Por otra parte, en el artículo "Enseñanza de Inglés por Videoconferencia en Educación Primaria", escrito por la directora del programa, se posiciona al maestro de clase en el centro de la clase A, aparece como "conductor", "organizador", "promotor" y "guía":

> El maestro de aula, sin conocimientos previos de inglés o con conocimientos básicos, conduce el programa Ceibal en Inglés, en coordinación con el profesor remoto. Desde su rol docente, organiza, promueve y guía un aprendizaje de inglés conjunto, de sus alumnos y propio. Recibe la llamada por videoconferencia una vez por semana y conduce otros dos encuentros semanales sin profesor de inglés. En estos dos encuentros adicionales, repasa y revisa el contenido presentado por el profesor de inglés, guiado por lecciones que recibe semanalmente y con un fuerte apoyo en materiales digitales (BROVETTO, 2013, p.5).

Más recientemente, en el *Protocolo Ceibal en Inglés 2017*, publicado para las escuelas, se vuelve a la primera descripción, la que encontramos en el *Manual para docentes.2*, aunque cuando se describen sus tareas, se enfatiza su rol de colaborador y conductor, conjuntamente con el PR: "La clase A es liderada por el profesor remoto, pero conducida

por los dos docentes que trabajan con el grupo, PR y MC. El trabajo colaborativo del MC y PR es imprescindible en este programa" (2017, p.5).

Asimismo, en el *Protocolo Ceibal en Inglés 2017*, se sitúa a la maestra como un elemento central del programa, el cual "está apoyado en una fortaleza del sistema: el compromiso serio de las maestras y su creencia que el aprendizaje de inglés puede tornarse en una herramienta valiosa para el futuro de sus alumnos" (2017, p.3). Más adelante, el documento plantea que: "Los maestros tienen un rol indispensable y esencial en este programa, ya que están a cargo del elemento presencial, por lo que son responsables de dos tercios del tiempo pedagógico" (2017, p.4).

En el mismo documento también se describen las tareas y el rol de la MC durante la clase B y C que, aunque no son el foco de estudio de mi investigación, vale la pena presentar aquí, ya que se enfatiza el rol central de la misma para el programa:

> En este programa la tarea de la maestra es tan compleja como fundamental. Es compleja porque Ceibal en Inglés posiciona al docente de aula en el lugar del docente que enseña el contenido que no necesariamente conoce. Es fundamental porque este mismo emplazamiento hace que la maestra utilice sus conocimientos didáctico–pedagógicos para mostrar a sus estudiantes qué hace un adulto inteligente para aprender. La maestra pasa de ser el modelo de lengua (rol que el docente de idiomas cumple en la situación más tradicional de enseñanza de lenguas extranjeras) a modelo de aprendiente (adulto que, al estar en proceso de aprender con los niños, muestra las estrategias necesarias para el aprendizaje) (2017, p.6).

Entre las tareas que, en el mismo documento, se espera desarrolle la MC se encuentran: la organización de la tarea apoyada en los planes de clase que encuentra en CREA2; establecer pasos y prioridades en el proceso de aprendizaje; ayudar a los niños a transitar por las distintas etapas utilizando distintas estrategias; asegurar la concentración y focalización en la tarea; enseñar a discriminar entre fuentes de conocimiento confiables y no confiables; manejar la frustración (cuando internet no responde, buscar un trabajo alternativo); sensibilizar a sus

alumnos a encontrar inglés en su contexto cultural; asegurar que los niños accedan a las actividades en CREA2 (2017, p.7).

De los documentos se desprende que el programa se apoya en la maestra de clase, es decir en la docente que está presente en el aula, quien tiene un "rol indispensable y esencial" y es responsable de la mayor parte del tiempo pedagógico (dos tercios). Si bien el programa pone el énfasis en el factor tecnológico como el elemento innovador (CABRERA, 2012) que posibilita llegar a más escuelas gracias al sistema de videoconferencia, también recalca la esencialidad de la docente de clase para que el programa pueda ser exitoso, docente que no es especialista en el tema, y que no siempre tiene por qué saber sobre enseñanza de lenguas extranjeras (disciplina que cuenta con un amplio aparato teórico en cuanto a enfoques, metodología y técnicas específicas del área).

En el artículo publicado en el *Octavo foro de Lenguas de ANEP*, se planteaba lo innovador del rol de la maestra de clase en el programa:

> En relación al rol docente Ceibal en inglés propone un trabajo con los maestros de clase de primaria que es innovador para el sistema educativo uruguayo. Aunque no es docente de lengua extranjera, el maestro pone en funcionamiento una dinámica de aprendizaje de inglés desde su lugar docente, lo habilita y lo hace posible. (BROVETTO, 2015, p.20).

Asimismo, en el mismo artículo se hace referencia a la optimización en cuanto al uso de los recursos brindados por Plan Ceibal, que posibilita hacer frente a "la demanda de enseñanza de inglés (que) excede la disponibilidad de recursos humanos calificados" (2015, p.13), con lo cual se refiere a profesores de inglés calificados. Si bien el programa parece girar en torno al elemento tecnológico, posibilitado por y apoyado en: "el despliegue tecnológico de Plan Ceibal (dispositivos individuales y equipos de videoconferencia) y en la inversión nacional en fibra óptica" (2015, p.3), que propicia una "forma alternativa y complementaria de enseñanza de inglés" (2015, p.3) basada en los recursos tecnológicos, en realidad, el énfasis está puesto en el rol del maestro de clase, es decir, en el elemento presencial:

> Aún sin conocimientos avanzados de inglés, el maestro es un participante esencial en el programa, no es un mero acompañante del proceso de sus alumnos. Durante la clase A, el maestro es quien hace posible que la interacción con el profesor de inglés por videoconferencia se transforme en un hecho educativo con resultados en los aprendizajes. Además, a través de las clases B y C, ofrece las oportunidades de revisión, práctica y consolidación necesarias para los aprendizajes de una lengua extranjera (2015, p.20).

Claramente, el programa adjudica un grado de responsabilidad alto a las maestras, ya que su rol parece ser central y fundamental para el buen funcionamiento del programa. Luego de analizar (desde el año 2012 hasta la fecha) los documentos donde se explicita el rol de los actores, creo que el rol de la maestra de clase ha ido variando, pues hay una inconsistencia entre lo planteado en el documento de 2012 y en el artículo de 2013, lo cual llama la atención, y se lo puedo adjudicar a una mutación en cuanto al rol que el programa esperaba (inicialmente) llevara adelante la maestra de clase (y el profesor remoto), y el rol que se espera interprete hoy. Digo esto, especialmente, porque tanto en el artículo de Brovetto del 2013, como en el publicado en el *Octavo Foro de Lenguas* en el año 2015, se le adjudican más responsabilidades al maestro de clase, ya que pasa de ser un "apoyo" del profesor remoto (tal como lo planteaba el documento del año 2012, *Manual para Docentes.2*), a ser un participante esencial, que organiza, promueve y guía el aprendizaje de inglés, con todas las responsabilidades que ello conlleva, ya que corre el riesgo de que se le atribuyan tanto el éxito como el fracaso del mismo.

Por otra parte, Ceibal en inglés es consciente de la dificultad que puede enfrentar el maestro de clase, y lo complejo que puede ser para el mismo llevar adelante el rol que se le plantea, es por eso que hace un par de años se crea el rol del mentor:

> Los mentores son profesores de inglés que realizan trabajo en campo, visitando las escuelas con el objetivo de apoyar la tarea del maestro. Cuando el mentor visita la escuela se asegura que las maestras estén pudiendo entrar en CREA2, que se sientan cómodas en el rol, y que la relación con el profesor remoto sea profesionalmente adecuada (*Protocolo Ceibal en Inglés*, 2017, p.9).

Descripción de los diferentes roles hallados en la investigación

Del análisis realizado de los diferentes episodios tomados de los cinco grupos que conformaron el corpus de mi investigación se desprende que, tanto las MC como las PR asumen roles diferentes entre sí, y diferentes a los planteados por Ceibal en inglés. Mucho depende del estilo de cada uno, de cómo entienden que el proceso de aprendizaje sucede, es decir, de su filosofía de enseñanza, o de su destreza o características personales; pero sobre todo depende de la negociación de los mismos, y de cómo cada individuo se posiciona en relación a los demás. En el caso que estudio, esta relación es la que se establece entre la PR, la MC y los alumnos.

En cuanto a las PR, encontré que están aquellas que asumen el rol de poseedoras del conocimiento, y que, por lo tanto explican y muestran cómo son las cosas, en este caso, cómo funciona el idioma inglés. Dentro de este tipo de docente se encuentran las PR1-2, 3 y 5. Por otra parte, está la PR4, quien asume un rol de mediadora y facilitadora del conocimiento. En las clases observadas se puede ver cómo esta PR facilita la realización de actividades significativas para los niños, vinculadas con sus intereses, generando oportunidades para que sean los mismos alumnos quienes elijan, piensen y resuelvan problemas por sí mismos. La interacción y el rol de la conversación juegan un papel central en la clase de esta docente. A continuación presento un cuadro con ejemplos tomados de cada clase que ilustran lo antes dicho:

Cuadro No. 4: Roles de las PR

	Expositor del tema. Explicaciones gramaticales explícitas. Uso del español.	Co- Constructor. Rol de la conversación es central. Uso del inglés.
PR1-2	PR: Now, today we are going to learn how to describe friends. Hoy vamos a aprender a describir amigos, no animales, ya sabemos cómo describir animales, ahora we are going to describe friends. Hoy vamos a ver otros adjetivos. PR: Claro, pero en vez de "I" vamos a usar "IT", porque hablamos de la mascota. Entonces, en el primero voy a decir lo que puede y lo que no puede hacer, y después lo voy a describir	
PR3	PR: Ah bien. El objetivo de esta clase es además de todo lo que aprendieron para describir a nuestras mascotas vamos a agregar el tamaño PR: Bien, exactamente, en inglés el adjetivo, que en este caso es un color, puede ir antes del sujeto, como en este caso.	
PR4		PR: Tomamos este mapa de la historia y piensen en una historia que ustedes conozcan. Van a completar estos elementos de acuerdo a la historia que eligen. Ok? So, you choose a story and think about what is the title of the story. What is the time and place? Who are the characters? What is the problem? And what is the solution? Ok? So, we can work in pairs. PR: What is a story? PR: What do you think a story is? PR: Do you read stories? PR: What stories do you know? PR: What is the title of the story? PR: What about time?

		PR: What about place? PR: You mentioned Peter Pan, in Peter Pan, do you remember the characters? PR: And all the stories have a problem. What is the problem?
PR5	PR: OK. Hoy tenemos que aprender las materias en inglés, entonces yo les voy a mostrar un video, first of all you have to listen and then I will test you. Va a ser como un examen pero oral. PR: Solamente vamos a anotar las materias que ustedes tienen en la escuela, no todas esas, porque esas, también habían materias de la secundaria. ¿Sí? Ok? Only the subjects that you have, solo lo que ustedes tengan. Díganme la primer materia que tienen PR: Van a decir que digamos el, el que rapea va a decir una cosa y nosotros tenemos que repetir.	

De los MC puedo decir que asumen roles diferentes, y con esto me refiero a que se puede encontrar un perfil o un patrón de acción en cada uno, en algunos casos con puntos de contacto entre sí. Es sabido que los docentes habitualmente realizan diferentes tareas en sus clases, y sus roles pueden irse modificando de acuerdo al objetivo de las mismas, y de acuerdo a las estrategias y procedimientos que cada uno emplea para alcanzar los objetivos de cada clase (HADFIELD; HADFIELD, 2008). A pesar de ello, se pueden encontrar determinados roles que predominan en cada docente, quizá debido a su personalidad, metodología de trabajo, estilo o filosofía de enseñanza. Son cuatro tipos de roles docentes los que encontré en los cinco maestros de clase estudiados en mi investigación: el disciplinador, el administrador, el ausente y el facilitador.

Cuadro No. 5: Roles de las MC

Disciplinador	MC3
Administrador	MC1, MC2, MC3
Ausente	MC5
Facilitador del Conocimiento	MC4

Docente disciplinador

Por docente disciplinador me refiero a aquel cuyo discurso está orientado hacia el establecimiento del orden y la disciplina en clase, con una clara reducción del espacio para el diálogo. El caso más claro es el de la MC3, quien asume un rol de controladora del comportamiento de sus alumnos y de la dinámica de sus clases.

En referencia a la MC3, se trata de una maestra que está permanentemente controlando el comportamiento de los niños, interfiere, muchas veces con la PR3, e incluso interrumpe a la PR en innumerables ocasiones para llamarle la atención a algún niño. En cuanto a lo didáctico-metodológico, la MC3 refuerza, de alguna manera, el modelo de enseñanza basado en la repetición (utilizado por la PR3), pues en varias instancias le dice a los niños que deben repetir o memorizar lo que se está enseñando.

En el siguiente cuadro presento intervenciones de la MC3, donde se puede apreciar claramente el rol que asume a través de enunciados que tienen como centro los verbos hablar, escuchar, atender, callarse y trabajar, los cuales aparecen en llamados de atención, órdenes e incluso amenazas de expulsión del salón. Por razones prácticas seleccioné todas las intervenciones de la MC3 en una sola clase del grupo 3, relacionadas a la regulación de disciplina de los alumnos, que presento en las siguientes

tablas, y hacen un total de diecinueve (el uso de las mayúsculas es para marcar cuando la MC levanta la voz):

Cuadro No.6: Rol disciplinador, MC3

Verbos utilizados:	A través de negación (Imperativo)	A través de afirmación (con tono amenazante)	A través de interrogaciones	Imperativo
Hablar	-No hablen entre ustedes (dos veces) -No se habla (dos veces) -SIN HABLAR DIJE	-ESTÁN HABLANDO	-¿QUIÉN ESTÁ HABLANDO? -¿Ustedes no entienden lo que es no hablar	
Callarse	-Nos callamos los demás			
Atender		-Lau está sin atender -Ya van tres veces que tengo que llamarle la atención		-Atentos (dos veces) -Prestan atención
Escuchar	-NO ESTÁ ESCUCHANDO A LA PROFESORA			

Uso de ironía	- No sé cómo va a hacer para aprender - Emiliano está de visita hoy - Ya tendrían que haberlo copiado, - Sigan hablando (tono irónico)
Uso de amenazas	- Estoy sintiendo voces, TE VOY A SACAR - Vamos a trabajar (tono amenazador)
Uso de condicionales	- SI HABLAN NO SIENTE LA PROFESORA

En el caso de la MC1 y MC2 pienso que cumplen más con el rol de administradoras, pero igualmente encontré instancias donde se regula la disciplina de los niños (no sucede lo mismo ni con la MC5, ni con el MC4). En las siguientes tablas muestro todas las instancias recogidas en una sola

clase de las MC1 y MC2, y se puede apreciar que son sensiblemente menos en cantidad (solamente siete la MC1 y nueve la MC2) y con un tono menos agresivo que el de la MC3

Cuadro No.7: Regulación de disciplina en las MC1 y MC2

MC1	-No hablen entre ustedes. - Chicos ¿vamos a escuchar? - No conversen por favor -Niños por favor, ¡Lucy! -Atiendan chiquilines. ¿Y? -Fran, ¿estás mirando la pantalla? -Les están hablando. Chiquilines ¿están dormidos?
MC2	-Dejen de hablar! Ch! - Escuchen - ¡Sh! Chiquilines, basta! Escuchen - ¿Están escuchando? Escuchen - Escuchen - Bueno, ta, esperen un poquito - Escuchen, miren lo que está diciendo chiquilines - Lo va a escribir, ¡esperá! - A bueno, ta chiquilines.

No encontré intervenciones del MC4 para llamarles la atención a los niños, solamente en una ocasión les dice a un grupo: "Bueno, pero no hablen entre ustedes. Hablen", refiriéndose a que compartieran lo que estaban conversando.

En el grupo 5 no hay ninguna instancia donde la MC5 les llame la atención a los niños, al menos no verbalmente, sí a través de gestos o miradas.

Docente administrador

Por docente administrador me refiero a aquél que, en la clase A, asume un rol que implica organizar cómo se ubican los niños en el aula, los alienta a participar, adjudica turnos y media entre la PR y los alumnos cuando alguno de ellos no comprenden algo. La MC que más claramente ubico dentro de este rol es a la MC1. También la MC3 asume un rol de administradora, pues habilita turnos, e induce a los niños a participar, pero lo hace siempre para no perder el control de la clase. En el caso de la MC2 encontré pocas instancias verbales en donde habilite turnos o aliente a los alumnos a participar, aunque tengo registros en mi cuaderno de campo, y también se ve en las grabaciones, que algunas veces habilita turnos a través de gestos, ya sea señalando al alumno o moviendo la cabeza y haciendo contacto visual; la MC2 es una docente que utiliza mucho el lenguaje corporal. Encontré solo dos adjudicaciones de turno (en una clase entera de la MC2), el resto de las veces en que participan los alumnos se da por autoselección.

En el caso de la MC1 encontré diecinueve instancias donde habilita turnos en una clase, y lo hace de tres maneras diferentes:

Cuadro No.8: Rol de administradora, MC1. Habilitación de turnos

Llamándolos directamente por el nombre.	Ej:"Kevin?" Aparece en 13 turnos
A través del nombre pero precedido por un "A ver".	Ej: "A ver Facundo". Aparece en 3 turnos
A través del nombre pero precedido de la palabra "fuerte".	Ej: "Fuerte Lucía". Aparece en 3 turnos

La MC1 también alienta a los niños a que respondan o participen, lo cual hace a través de preguntas u órdenes, algunas a través del uso del modo imperativo.

Cuadro No.9: Rol administradora, MC1
Formas que utiliza la docente para estimular la participación

Preguntas que apuntan a que los niños participen	-¿Quién más? -Y ustedes los demás, chiquilines? ¿Nadie lo tiene? -¿Quién lo hizo? -¿Qué significa ¿Qué? -La falda, la pollera. ¿No se acuerdan? -¿Los zapatos niños? -¿De qué color? - Sí, y ¿qué prenda? -¿Entendieron?
Órdenes para que los alumnos participen	-¡Mostrá lo que hiciste! -Levanten la mano. Bueno, muéstrelo Franco -Bueno, usemos la seriedad. Muestre que lo hizo -Ayudalo Kevin -Fuerte mi amor, hablá.

En el grupo 5, la MC5 está ausente, casi no participa, por lo tanto los alumnos se auto-seleccionan, explican, o se dan órdenes entre sí:

> PR5: Ok, all right, now we are going to do the following, you have to open your copy books (acompaña con un gesto). Open the copy book please.
>
> Niño: Que abran el cuaderno
>
> Niño: Abran el cuaderno

Docente facilitador

Por docente facilitador entiendo aquel que genera oportunidades para que los niños elijan, piensen y resuelvan problemas por sí mismos, y para que interactúen entre ellos; es quien guía las discusiones y se encarga de estimular el diálogo entre los alumnos y la PR. El MC facilitador es un mediador, pues no actúa como líder del grupo. En este caso en particular, el MC intenta comunicarse en inglés lo máximo posible, y alienta a sus

alumnos a que hagan lo mismo. A continuación presento un ejemplo que ilustra lo antes mencionado:

118. MC4: Ok, en parejas, vamos. Luisa, pasa para acá con él. Ustedes dos (señala a dos niños) (le habla a la PR)

120. MC4: Empiecen una historia (da instrucciones y explica a unos alumnos lo que tienen que hacer, no se entiende bien lo que dice)

121. Niño: Maestro, ¿tiene que tener una solución sí o sí?

122. MC4: Lo que habló M. recién. Todo cuento tiene que tener una solución, ¿O no? Un desenlace

123. Niño: ¿Todos?

124. MC4: Todos. O no sucede nada, y queda todo igual, o cambia, algo pasa al final. Si no, no es un cuento. Luisa, Luisa vení para adelante por favor

126. MC: The title, lo ponen. When, en qué momento sucede la historia. ¿Sucede ahora? ¿Sucedió hace muchos años? ¿Hace muchísimos?

127. Niña: ¿Tenemos que decirlo en inglés?

128. MC: Yes. Ahora quién, who. En la Edad Media. La edad media era? The middle? (mira a la pantalla buscando respuesta de la PR)

131. MC: En qué lugar, place. ¿Saben dónde sucedió la historia

Este MC, junto con la MC3 son los únicos de los cinco que supera en número a las intervenciones de las PR, aunque difieren en la calidad o tipo de intervención. A continuación presento un cuadro comparando el número de intervenciones de las PR y de los MC, tomando en cuenta una sola clase de cada grupo.

Cuadro No.10: Cuadro comparativo de las intervenciones de las PR y las MC

Intervenciones	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
PR	170	86	120	165	127
MC	47	15	**168**	**206**	14

La voz de las maestras

Entre los días 17 y 25 de agosto de 2015 se llevó a cabo la ATD[4] nacional de Educación Primaria, donde uno de los temas a discutir y evaluar (desde la perspectiva de los maestros de clase) fue la implementación de Ceibal en inglés. El documento habla de una incomodidad frente al rol que Ceibal en inglés le otorga al maestro de clase, ya que (como se mencionó antes) parece ser central para el programa. En el mencionado documento, se manifiesta que:

> … la sensación general es que está sustentado en la labor del docente de aula, sepa o no inglés. Esto lleva a que, ante la propuesta, los maestros vivan la tensión de realizarlo o no, sabiendo que muchas veces, el no hacerlo dejan por fuera de esta posibilidad a sus niños, generando en el docente, por motus propio o desde el exterior, un sentimiento de culpabilidad. ¿Por qué eso? Porque bajo el discurso de la universalidad, la igualdad de oportunidades y la falta de profesores en el área, se pretende convencer al magisterio de que la única solución fue y es, hasta ahora, este sistema por videoconferencia (2015, p.28).

Conclusiones

A lo largo del presente trabajo presenté la visión que Ceibal en inglés tiene acerca de los roles que deben tener tanto la MC como el PR; también presenté parte de los resultados de mi investigación de Maestría, donde se muestra que los roles interpretados por los MC y los PR no necesariamente coinciden con los planteados por Ceibal en inglés; y

[4] Asamblea Técnica Docente.

finalmente presenté, brevemente, el sentir de las MC acerca del rol que el programa les atribuye. Finalmente, creo que, más allá de las indiscutibles buenas intenciones del programa, estamos (al menos eso se desprende de los casos presentados) frente a un desdibujamiento de las identidades y los roles docentes, que derivan en una crisis en la práctica por no saber o poder interpretar los roles que se le asignan a los docentes implicados en el programa.

Referencias

BANFI, C.; RETTAROLI. S. *Ceibal en Inglés. Manual para Docentes.2. 2012*, (Archivo PDF cedido por profesora remota de Ceibal en inglés), 2012.

BEHARES, L. (Coord.). *Documentos de la comisión de políticas lingüísticas en la Educación Pública.* Montevideo: ANEP, 2008.

BROVETTO, C. CEIBAL en inglés. Enseñanza de inglés por videoconferencia en Educación Primaria. In: GARCÍA, J. M.; RABAJOLI, G. (Org) *Aprendizaje abierto y aprendizaje flexible. Más allá de formatos y espacios tradicionales*. Montevideo: ANEP, CEIBAL, p.211-229, 2013.

BROVETTO, C. *Ceibal en Inglés. Un caso de integración de pedagogía y tecnología*. Comunicación presentada en el Octavo Foro de Lenguas de ANEP. Programa de Políticas lingüísticas, Montevideo, 2015.

BURBAQUIS- VINSON, A. et al. *Bases para la adquisición de una segunda lengua por inmersión parcial.* Montevideo: Consejo de Educación Primaria, 2002

CABRERA, M. Docentes extranjeros dictarán inglés en escuelas por videoconferencia. *El Observador* [en linea]. Disponible en: <http://www.elobservador.com.uy/docentes-extranjeros-dictaran-ingles-escuelas-videoconferencias-n221238 > [Consultado el 27 de febrero de 2012].

CASAL, G. La enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras en la educación primaria. In: QUIJANO, N. (Org.) *Segundas Lenguas… Porque es un Derecho.* Montevideo: Consejo de Educación Inicial y Primaria, p.13-18, 2009.

CEIBAL EN INGLÉS. Methodology Statement. Ceibal, 2016. Disponible en: <http://ingles.ceibal.edu.uy/wp-content/uploads/2016/01/Methodolgy-Statement-2016.pdf>. Recuperado el 10 de oct. 2016.

CIRCULAR No 138. CEIP-ANEP, 2014. Disponible en: <http://www.ceip.edu.uy/documentos/2014/normativa/circulares/Circular138_14.pdf>. Recuperada el 8 de oct. 2016.

HADFIELD, J.; C. HADFIELD. *Introduction to teaching English*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

INFORMES y resoluciones de la A.T.D. nacional ordinaria. Realizada entre los días 17 y 21 de agosto 2015. ANEP-CEIP, 2015. Disponible en: http://www.ceip.edu.uy/documentos/2015/atd/ATD_NACIONAL_2015.pdf >. Recuperada el 10 de feb. de 2017.

PROTOCOLO Ceibal en inglés 2017. Ceibal, 2017. Disponible en: <http://ingles.ceibal.edu.uy/wp-content/uploads/2017/03/Protocolo-Escuelas-2017.pdf>. Recuperado el 8 de oct. 2016.

O eurocentrismo no ensino de espanhol para brasileiros: uma análise de portais educacionais

Célia Cristina Gautier Maria Xavier[1]
PPGL | UCPel

Fabiane Villela Marroni[2]
PPGL | UCPel

Resumo: O presente artigo visa propor uma reflexão acerca dos possíveis fatores que contribuem para o predomínio da variante peninsular sobre as demais variantes no processo de ensino e aprendizagem de espanhol, como língua estrangeira no Brasil. Suscitou-se algumas questões linguísticas e culturais que se acredita estarem atreladas ao ensino do espanhol para brasileiros, a fim de compreender as razões que motivam os alunos e professores a se identificarem com a variante peninsular em detrimento das variantes sul-americanas. Esse estudo justifica-se em função do interesse de muitos alunos pela aprendizagem da língua espanhola no Brasil, seja de forma presencial, seja de maneira virtual através de portais educacionais. Por essa razão, propomos a análise de portais para tentar entender as marcas indeléveis da variante peninsular, presentes nas propostas de ensino e aprendizagem da língua espanhola. Partimos da ideia de que a aprendizagem deve atender aos interesses e necessidades dos alunos que buscam outro idioma para aplicar esses conhecimentos no dia a dia, nas suas tarefas, na busca por um diferencial no mercado de trabalho e, assim, fazer o

[1] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas.
[2] Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas.

uso dessa aprendizagem para o seu propósito primeiro, que é a comunicação. Desta forma, acredita-se que as informações contidas nesta análise servirão como objeto de reflexão para os profissionais que trabalham com portais educacionais no ensino de espanhol para brasileiros, cabendo a esses profissionais a tarefa de colaborar para a desconstrução de conceitos equivocados acerca da superioridade ou não de uma cultura sobre as demais, determinando o maior ou menor prestígio no ensino de um idioma.

Palavras-chave: ensino; espanhol; portais educacionais.

Title: Eurocentrism in spanish teaching for brazilians: an analysis of educational portals

Abstract: The present article aims to propose a reflection about the possible factors that contribute to the predominance of the peninsular variant over the other variants in the process of teaching and learning Spanish as a foreign language in Brazil. Some linguistic and cultural issues have been raised that are believed to be linked to the teaching of Spanish to Brazilians in order to understand the reasons that motivate students and teachers to identify with the peninsular variant at the expense of the South American variants. This study is justified by the interest of many students in the learning of the Spanish language in Brazil, either in person or in a virtual way through educational portals. For this reason, we propose the analysis of portals to try to understand the indelible marks of the peninsular variant, present in the teaching and learning proposals of the Spanish language. We start from the idea that learning must meet the interests and needs of students who seek another language in order to apply this knowledge on a daily basis, in their tasks, in the search for a differential in the labor market and thus make use of this learning for their first purpose, which is communication. Thus, it is believed that the information contained in this analysis will serve as an object of reflection for professionals working with educational portals in teaching Spanish to Brazilians, and it is up to these professionals to collaborate in the deconstruction of misconceptions about superiority or not one culture over the others, determining the greater or lesser prestige in the teaching of a language.

Key words: teaching; spanish; educational portals.

Introdução

Atualmente, verifica-se um crescente número de estudantes que escolhem o espanhol como segunda língua, seja por acreditar que a sua proximidade com o português tornará o percurso deste estudo mais simples, seja pelas exigências de um mundo globalizado, seja pelas necessidades de complementar a formação.

O ensino da língua espanhola no Brasil assume características interessantes, que se refletem, muitas vezes, na forma com que os conteúdos são propostos nos portais educacionais de ensino de espanhol para brasileiros. É fundamental que a aprendizagem atenda aos interesses dos alunos, portanto as tecnologias e a proximidade com as áreas de fronteiras propiciam um material autêntico de aprendizagem, muitas vezes desperdiçado na elaboração e execução de tarefas propostas.

Sugerimos, ainda, outras reflexões que circundam a aprendizagem de um idioma distinto do nosso, pois se entende que o ensino de uma língua estrangeira não pode estar dissociado da cultura. Para a aprendizagem de uma língua, é de grande importância que, a ela, esteja agregado o ensino do respeito às diferenças, para a construção de uma sociedade solidária, que promova relações pacíficas através de um diálogo intercultural.

O eurocentrismo presente no ensino de espanhol para brasileiros

Após a sanção da lei que tornou obrigatória a oferta do ensino de espanhol em todos os estabelecimentos públicos e particulares no Brasil, diversas questões, envolvendo o assunto, tornaram-se motivos de questionamentos no decorrer de mais de uma década. No transcurso do processo implantação do ensino do espanhol no Brasil, muito se discute sobre a capacitação de profissionais, escolha de materiais didáticos e outras questões que circundam o tema, tais como: qual a variante mais adequada ao ensino de espanhol para estudantes brasileiros? Professores já responderam a questionamentos do tipo: de que lugar é o espanhol que

iremos estudar? Por que o espanhol que se aprende não é o mesmo idioma falado na fronteira? Por que o espanhol dos livros didáticos é diferente?

Essas e outras perguntas nos fazem buscar respostas, pois uma das justificativas para a implantação do ensino da língua espanhola é, justamente, facilitar a comunicação de brasileiros com os países do *Mercosul* (IRALA, 2004, p.116).

Contudo, não é nosso propósito defender, aqui, a supremacia de uma variante sobre outra, Ao contrário, é verossímil afirmar que a língua espanhola, assim como outras, apresenta uma estrutura padrão que permite a comunicação seja qual for a variante escolhida. É fundamental que os professores de língua espanhola tenham sempre presente que não existe uma variante mais fácil ou mais difícil de ser aprendida ou de ser ensinada. Também "não existem variantes inferiores: toda variação no uso de uma língua é lógica, complexa e regida por regras gramaticais" (IRALA, 2004, p.104). Desta forma, os profissionais da área devem abordarem suas aulas, com ênfase, as variantes linguísticas na perspectiva da cultura, língua e literatura, possibilitando aos alunos conhecimentos que vão além dos manuais que prestigiam a variante peninsular. Silva e Castedo (2008, p.70) acrescentam que:

> [...] os docentes muitas vezes não conhecem todas as variedades da língua espanhola, porém, deveriam ensinar as mais recorrentes (as usadas em uma maior extensão territorial e/ou de maior importância para a região do aluno) e incentivar ao aluno a buscar informações sobre elas.

Por essa razão, muitas vezes os alunos permanecem somente com os conhecimentos relativos à variante europeia, pois é a que encontra maior suporte através dos materiais didáticos distribuídos aos professores, que nem sempre apresentam formação na área e sim cursos de capacitação. Desta forma, muitos profissionais encontram dificuldade em apresentar aos estudantes brasileiros a diversidade do idioma para melhor atender aos propósitos de seus alunos. De acordo com Irala (2004, p.107):

> [...] o professor de E/LE não pode ignorar os americanismos em suas aulas, pois consideram essenciais para que o aluno possa utilizar a língua de forma coerente e contextualizada, principalmente conhecendo a proximidade existente entre o Brasil e os países hispano-americanos, e a frequência em que há intercâmbio entre eles.

Neste momento, cabe-nos questionar: qual a razão que justifica esse elevado destaque atribuído ao espanhol peninsular? Talvez, o prestígio da variante encontre suporte nos conceitos cultivados e transmitidos através de gerações, que atribuíam um grande valor a tudo que viesse da Europa, o chamado "eurocentrismo" e que, ainda, se encontra presente no inconsciente coletivo, considerando a língua dos colonizadores como a mais "pura". O referido conceito não pode contrapor-se aos verdadeiros objetivos do ensino da língua estrangeira, pois ainda, de acordo com a mesma autora:

> A contradição entre os objetivos propostos na inserção da língua espanhola e o preconceito encontrado tanto nos manuais e, consequentemente, por parte de professores e alunos, acaba por desconsiderar o contato real existente com as variantes dos países vizinhos, como apontam Lima & Silva (2001), referindo-se aos problemas de comunicação encontrados no contato com falantes nativos, pois há uma variedade de palavras aprendidas de acordo com a norma peninsular predominante nos materiais didáticos, que podem servir como obstáculo aos brasileiros, ocasionando, assim, algumas confusões (IRALA, 2004, p.107).

Na tentativa de escapar das estruturas previamente determinadas, muitos professores buscam em portais educacionais uma maior aproximação dos estudantes com as variantes da língua espanhola. Em alguns destes portais, é possível encontrar as variantes hispano-americanas, mas a variante peninsular apresenta-se em muitos ambientes virtuais e na maioria dos materiais didáticos sob uma forma padrão. Sobre e existência de um espanhol padrão, Goettenauer afirma que "não existe um único *español estándar* e sim vários" (2010, p.161). Sendo assim, vale questionar: o predomínio do espanhol peninsular é devido ao domínio econômico, político e cultural? A valorização atribuída a tudo "o que vem

da Europa é melhor"? Por que muitos professores brasileiros preferem ensinar, somente, a variante europeia?

As respostas para estes e outros questionamentos podem estar no maior preparo de muitos profissionais, no que se refere à bagagem cultural de povos que, unidos por laços históricos e traços de identidades que se cruzam, contando também com a aproximação entre línguas irmãs e filhas da mesma mãe, a língua latina. Pode-se constatar que o ensino da língua espanhola, no Brasil, merece um "olhar" mais atento, tanto na formação e capacitação de profissionais, como no ensino efetuado nas escolas de ensino fundamental e médio.

A interculturalidade presente na heterogeneidade da língua espanhola

A língua espanhola é o resultado da soma de diferentes culturas, de diferentes povos que habitam diferentes regiões em diferentes continentes. Portanto, a sua heterogeneidade linguística não pode ser apreciada de forma simplista através de conceitos semelhantes ao propagado historicamente, de que o espanhol da Espanha, castiço, seja o único que deva ser ensinado, ou que é "o espanhol mais correto". Nesta perspectiva, ignora-se a grande riqueza da língua: suas variantes e suas culturas. Além disso, essa visão equivocada reflete preconceitos linguísticos e pode prejudicar ao ensino, excluindo aspectos importantes da língua que não podem deixar de compor a formação deprofessores e estudantes, cientes de que a riqueza da aprendizagem da língua consiste no conhecimento de suas variantes linguísticas e culturais. Moreno Fernández afirma que "Debe pensarse que el simple hecho de que alguien se plantee tales cuestiones está revelando, por un lado, la existencia de una multiplicidad de opciones: no hay un solo modelo, manifestación o uso de la lengua española" (MORENO FERNÁNDEZ, 2007, p.10).

Retomando os questionamentos relacionados ao predomínio de algumas variantes em detrimento de outras, encontramos nos estudos de Pedro Henríquez Ureña uma interessante divisão dialetal da América Latina em cinco zonas (1976, p.5). Moreno Fernández (2000, p.16) sugere a

divisão do espanhol em oito zonas, sendo três delas localizadas na Europa. Tendo em vista esse aporte teórico, não se pode considerar somente a concepção de uma norma padrão do espanhol, construída por Elio Antonio de Nebrija – respeitado filólogo espanhol – responsável pela construção dessa norma e, por conseguinte, de um falso imaginário de língua homogênea. Porém, vale atentar para o fato de que, embora o espanhol apresente uma grande diversidade, isso não anula sua unidade. Fernández (2000, p.15) afirma que o espanhol possui uma homogeneidade, porém há também uma homogeneidade relativa que permite a existência de variedades internas em diferentes áreas e de diferentes populações. Talvez isso explique a expressão usada em alguns portais educacionais, ao subdividirem a língua espanhola em: *Espanhol peninsular*, *Espanhol Latino-americano* e *Espanhol Universal*, ou seja, o último coloca ênfase na estrutura homogênea do idioma. Contudo, o que não se pode conceber é o ensino de uma única variedade da língua como um parâmetro de normalidade e excelência, que acaba por desvalorizar e camuflar a heterogeneidade que a compõe a língua espanhola. As palavras de Fiorin (2002, p.114) ilustram essa convivência harmoniosa entre as variantes de um idioma, ao afirmar que "as variedades não são feias ou bonitas, certas ou erradas, boas ou ruins, elegantes ou deselegantes; elas são simplesmente diferentes".

Tendo em vista o leque de variantes linguísticas, passamos a considerar, também, as variantes culturais, que enriquecem esse estudo, pois tanto as culturas latino-americanas quanto a cultura peninsular têm efeito atrativo em sala de aula. Desta forma, torna-se pertinente tentar entender como diferentes culturas com um eixo comum, oriundas de diferentes regiões geográficas com semelhanças e diferenças marcantes, podem conviver harmonicamente. Por isso, é necessário, nesse momento, compreender o processo intercultural, abordado por diversos autores em diferentes linhas teóricas.

Na área da linguística, entende-se que a comunicação não pode ser dissociada da cultura, e a aprendizagem de uma língua estrangeira é um fator de grande importância, pois agregado a ela está o aprendizado de toda uma bagagem cultural e, também, o ensino do respeito às diferenças,

a construção de uma sociedade solidária, que promova relações pacíficas através de um diálogo intercultural. Godenzzi apresenta a seguinte definição para interculturalidade:

> [...] *interculturalidad* puede definirse como una modalidad interlocutiva de las interacciones e intercambios – entre individuos y/o instancias colectivas – que consiste en negociar, llegar a acuerdos y decisiones para crear las condiciones materiales y simbólicas básicas que abran paso a sociedades pluralistas y a estados incluyentes, en cuyas redes y ámbitos se pueda dialogar en pie de igualdad y se produzcan mutuos enriquecimientos (GODENZZI, 2005, p.9).

Tendo em vista a definição do autor, entende-se a importância do ensino de línguas estrangeiras, pois esse saber envolve outras aprendizagens que promovem a igualdade, abrindo espaços e criando condições para a existência de uma sociedade pluralista. O modo de ser e de viver das pessoas possibilita a convivência e o intercâmbio de usos e costumes assimilados pelos povos fronteiriços, que podem e devem fazer parte das aulas de língua estrangeira, tendo em vista não somente a capacitação instrumental para o uso do idioma. Ao abordar as implicações metodológicas para o ensino e, consequentemente, para a formação de professores, Leffa afirma que "quando se estuda uma língua multinacional tem-se, geralmente, uma motivação instrumental, onde não cabe mais a ideia tradicional do ensino de línguas estrangeiras baseado na noção de uma língua uma cultura" (2008, p.370). Então, cabe-nos acrescentar, neste momento, que professores de língua espanhola não podem abdicar desta riqueza cultural em detrimento da opção de uma variante por questões, meramente, de maior prestígio linguístico.

Brasileiros ensinando espanhol no Brasil

Atualmente, é possível observar modificações consideráveis no cenário que envolve o processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola para brasileiros. Após a inclusão da língua espanhola no ensino médio e, também, no ensino fundamental (séries finais), um grande

número de escolas da rede pública e privada passou a oferecer o espanhol como língua estrangeira. Entretanto, cabe-nos destacar que o ensino deste idioma ainda apresenta-se sob uma forma instrumental, que enfatiza a leitura e a interpretação de textos, muitas vezes retirados de manuais que configuram uma cultura bem distante das experiências obtidas por nossos alunos no contato com o idioma.

Uma metodologia de ensino motivadora, dinâmica e envolvente oferece possibilidades de avaliação nos moldes prescritos na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e o ensino do idioma, cultura e variante da língua espanhola representa um rico objeto de estudo. Mas,afinal, o que diferencia o ensino de espanhol e o ensino de outra língua estrangeira? Propõe-se esta reflexão porque se acredita que o ensino da língua espanhola para brasileiros merece um olhar diferenciado, pois as vivências que aproximam os estudantes da cultura, literatura e de situações práticas de uso do idioma favorecem a utilização de uma metodologia específica de ensino de espanhol para brasileiros.

Acredita-se que as possíveis causas que levam os profissionais a trabalhar as línguas estrangeiras de forma linear e estanque seja a escolha de muitos alunos do ensino médio. Eles optam pelo espanhol no ENEM e vestibulares, por acreditarem que as chances de acertos serão maiores devido à semelhança com o português e, assim, com mais questões corretas, maior será a pontuação na prova. O ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) costuma exigir nas provas, com bastante ênfase, a interpretação textual. Por esta razão, muitos professores de línguas estrangeiras e materna trabalham, exaustivamente, questões pontuais que preparem os estudantes para esta avaliação.

> Una de las pruebas de la creciente vitalidad de español en la enseñanza secundaria y en la universitaria brasileñas viene dada el número de candidatos que realizan la prueba de lengua española en el examen vestibular, prueba de selectividad organizada por las universidades para escoger a sus nuevos estudiantes. En 1998 casi todas las universidades del país, federales y estatales, públicas y privadas, incluían en sus procesos de selectividad el conocimiento de español, que llegó a ser la lengua extranjera más demandada,

> por delante incluso del inglés en algunas a universidades (MORAIS *apud* FERNÁNDEZ, 2005, p.22-23).

Com o despertar do interesse para o estudo da língua espanhola, muitos conhecimentos podem e devem ser agregados além das exigências do ENEM, pois é importante oferecer aos alunos conhecimentos relacionados à história, cultura e literatura, visando refletir sobre semelhanças e o respeito às diferenças entre os povos que habitam o mesmo continente e, ainda, valorizar a herança cultural que recebemos de povos de outros continentes que partilham dessa mesma identidade. Usar recursos motivadores que despertem a curiosidade e o interesse dos estudantes possibilita uma modalidade de ensino que deveria ser mais frequente e usual, isto é, a construção coletiva do conhecimento, o que não representa nenhuma novidade, uma vez que se trata de uma conhecida proposta de Paulo Freire.

> O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. (...) o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é, assim, um desafio e não uma "cantiga de ninar". Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (FREIRE, 1997, p.96).

Contudo, consideram-se válidas todas as metodologias e práticas docentes que busquem um ensino de espanhol com características próprias e que evidenciem o comprometimento dos profissionais da área. Acrescenta-se, ainda, que não há, aqui, uma desvalorização do preparo teórico dos profissionais, ao contrário, um professor, com conhecimento profundo das estruturas da língua, poderá conduzir os educandos a conhecimentos significativos e pertinentes a cada etapa de aprendizagem, através de aulas dinâmicas, onde os saberes do aluno também complementam a aula. Afinal, "saber teorias é importante, mas é preciso

saber aplicá-las à nossa realidade e, ainda, criar coisas novas, de acordo com nossos interesses e recursos" (CUNHA, 2000, p.128).

Aprendendo espanhol em portais educacionais

Muitos alunos brasileiros buscam aprender a língua espanhola para atender a necessidades impostas pelo trabalho, ou seja, a função que exercem nas empresas exige habilidades que, por vezes, somente o contato com o espanhol não oferece. Ao se lançarem na aprendizagem de língua espanhola, os alunos percebem certa facilidade no que se refere ao léxico, o que conta a favor, pois ao participar da primeira aula de espanhol em perfeita sintonia com o aprendizado, entendem grande parte do que foi mencionado neste primeiro contato com a língua estrangeira. Cabe ao professor usar este fato para construir a ideia de que o espanhol pode ser fácil e, por essa razão, merece estudo e não ao contrário, pois numa aula de língua estrangeira é fundamental que o estudante assuma uma posição dinâmica, pois a aprendizagem de uma língua pressupõe como função primeira dialogar com nativos do idioma.

Para a realização de um trabalho comprometido com o desenvolvimento das quatro habilidades (ler, entender, escrever e falar) é necessário que haja, por iniciativa dos cursos de graduação, a preocupação em oferecer o preparo necessário para que os profissionais possam multiplicar o que aprenderam em suas práticas na sala de aula, evidenciando, assim, a importância de quem trabalha com língua estrangeira. As palavras de Leffa (2006) nos ajudam a ilustrar, perfeitamente, as ideias anteriores, pois destacam o papel do professor, assim como a importância do investimento na capacitação dos professores de L2.

> O professor de línguas estrangeiras, quando ensina uma língua a um aluno, toca o ser humano na sua essência – tanto pela ação do verbo ensinar, que significa provocar uma mudança, estabelecendo, portanto uma relação com a capacidade de evoluir, como pelo objeto do verbo, que é a própria língua, estabelecendo aí uma relação com a fala (2006, p.333).

No que se refere, especificamente, ao ensino de espanhol como língua estrangeira, os portais educacionais se "apresentam" como recursos que aproximam as propostas voltadas para o desenvolvimento comunicativo de nossos alunos, possibilitando que os estudantes entrem em contato com a cultura do povo cuja língua está em processo de aquisição, reforçando a vivência de conhecimento pela interação com a fala de nativos da língua e aproximando os estudantes de situações concretas de uso do idioma. Os estudos de Gabbiani corroboram essa idéia, ao afirmar que:

> Es importante que la lengua a la que se exponen y usan, refleje el tipo de lengua que desean aprender. Por ejemplo, si necesitan lengua hablada espontáneamente (lo que, por cierto, es muy diferente de la lengua escrita planificada), entonces esto es lo que necesitan escuchar y estudiar (GABBIANI, 2007, p.55).

Os portais educacionais oferecem aos alunos, interessados em aprender espanhol, diversas possibilidades de leituras, áudios e escritas, com as mais diversas opções que aproximam o estudante do idioma, pois jogos, músicas, textos, histórias em quadrinhos, fonética (contendo os fonemas específicos do idioma), arte, cultura e curiosidades, despertam o interesse pelas questões que vão além das noções recebidas em poucas aulas semanais. Com todos esses recursos, é possível perceber as facilidades e as dificuldades que os alunos apresentam em termos de organização e expressão do pensamento, de forma oral e escrita, tanto na língua estrangeira como na língua materna. Para dar respostas a essas necessidades, cada dia mais evidente, seja nas escolas de idiomas, seja no ensino regular (particular ou público), é necessário que os profissionais aceitem alguns desafios importantes, como repensar o seu "fazer" pedagógico e em cursos de capacitação que possibilitem reflexões acerca dos diferentes papéis que desempenha no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Gabbiani:

> El desafío de la formación docente es generar espacios para el desarrollo de la flexibilidad, una nueva identidad docente que permite asumir múltiples roles según las circunstancias, y que no se descanse en 'aprender computación' sino que aprenda el uso

> creativo y crítico de la computadora como una herramienta más, con enorme potencial, pero herramienta y no fin en sí misma (2010, p.166).

A aprendizagem de uma língua estrangeira em portais educacionais exige dos professores uma preparação que permita buscar respostas para as suas próprias indagações e, também, para os questionamentos de seus alunos, pois expostos a uma gama de conhecimentos, que possibilita fazer relações, levantar hipóteses, expressar suas ideias em diferentes contextos, faz com que o estudante se torne capaz de apropriar-se desse conhecimento, fazendo uso dele na interação com outros estudantes ou com nativos do idioma em situações concretas de uso da língua.

Aprendizagem baseada em conteúdos obtidos em contextos autênticos de comunicação

Em uma breve reflexão sobre o ensino de espanhol, percebe-se que, em poucos anos, o contato com livros, revistas, jornais e outros meios escritos em espanhol tornou-se mais acessível. Essa afirmação pode parecer estranha atualmente, porém, encontramos nas palavras de Philippe Humblé, o suporte necessário para a afirmação anterior.

> Apenas alguns anos atrás, conseguir material "autêntico" chegava, para os professores afastados das grandes metrópoles, a ser uma façanha. Era difícil saber o que pedir e quando o material chegava, às vezes, já estava ultrapassado. Isso era o caso mais do que nada de jornais e revistas, julgados de grande potencial para as aulas. No caso de livros, o professor tinha que estar por dentro do que se publicava, era difícil enviar dinheiro pra fora etc. (HUMBLÉ, 2002, p.158).

As novas tecnologias são as grandes responsáveis pelo estreitamento entre as pessoas, o conhecimento e a informação, tanto para professores quanto para alunos dos mais diversos níveis de aprendizagem. No momento, as redes sociais (*Facebook, blogs, glogster, twitter*) facilitam a interação entre as pessoas e socializam a informação de forma instantânea. Através da internet, buscam-se conteúdos de

publicações atualizadas em revistas e jornais de diversos países e nos mais variados idiomas, com possibilidade de tradução para o português, se necessário. Os estudantes, ou interessados por literatura, encontram, facilmente, os clássicos da literatura brasileira, espanhola, universal ou publicações recentes para comprar ou, simplesmente, fazer sua leitura em aparelhos móveis, no conforto de sua casa, utilizando seu computador de mesa ou notebook.

Além das vantagens já citadas, pode-se afirmar que o acesso à internet tornou-se fundamental para a aquisição de materiais autênticos para as aulas de espanhol, possibilitando aos alunos um contato direto com falantes do idioma. Além disso, constitui-se em um importante aliado na diversificação de tarefas a serem propostas nas aulas, pois além de vídeos, histórias em quadrinhos e *webquests,* os professores podem contar com os serviços gratuitos oferecidos em portais educacionais para o ensino de línguas. Esses portais apresentam-se de forma atraente, estimulando a construção do conhecimento de forma nada convencional, pois o aprendiz é incentivado pelo *feedback,* que recebe após a execução de tarefas realizadas no decurso da aquisição de novas habilidades desenvolvidas, em diferentes níveis de aprendizagem.

Entretanto, existem dificuldades para abordar as variantes espanholas de forma equilibrada, pois alguns portais abordam as marcas do espanhol rio-platense, da literatura hispano-americana "El Realismo Fantástico", música, dança e cinema latino-americano;outros registram as variantes peninsulares, suas danças, religiosidade, culinária, pontos turísticos, escritores, artistas de cinema, cantores, pintores e muito mais. Não se pode deixar de refletir sobre o questionamento de alguns alunos que buscam a aprendizagem do idioma para fins de comunicação nas fronteiras do estado, então, nessa perspectiva, qual o melhor portal a ser acessado? Em situações reais de comunicação, qual o portal que melhor atende as necessidades dos alunos brasileiros? Estes alunos devem aprender o idioma para aplicá-lo em situações concretas de uso da língua espanhola.

Breve análise de portais educacionais

Os portais educacionais, aqui apresentados, foram escolhidos a partir de observações de buscas realizadas pelos alunos de diferentes turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas aulas de língua espanhola, em uma escola do município do Capão do Leão (RS).

Em conversas informais durante as aulas no laboratório de informática, foi possível constatar a escolha de alguns portais educacionais pelos alunos de diferentes faixas etárias, segundo critérios mencionados como: acesso a categorias de forma simples (em um menu principal), possibilidade de rápida visualização, facilidade para acessar o tema desejado e possibilidade de busca.

Para essa análise, foram selecionadas, nos quatro portais analisados, categorias que permitissem a observação da presença de variação do idioma para, então, verificar o predomínio, ou não, de uma em detrimento das demais variantes da língua espanhola. Aqui, foram considerados os vocabulários, as músicas, cultura e literatura, áudios, curiosidades, pessoas conhecidas, gírias, jogos, e a presença do "voseo" e "tuteo".

Quadro1: Análise da categoria"Vocabulário", buscando identificar variantes latino-americanas e peninsular

Vocabulário	Espanhol Europeu		Espanhol Latino-Americano	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO
Só Espanhol	X		X	
Espanholito	X		X	
Espanhol Grátis.NET	X		X	
Bom Espanhol	X		X	

Os portais *Só Espanhol*, *EspanholGratis.Net*, *Bom Espanhol* e o blog *Espanholito*, demonstram um cuidado especial com os vocabulários apresentados em suas respectivas páginas, e todos os apresentam de forma bastante consistente, abordando grupos de palavras usadas pelos estudantes em situações reais de comunicação em espanhol. Constata-se

que as listagens de palavras apresentam as variantes peninsulares e latino-americanas e, ainda, as suas correspondentes em português, contendo exemplos e ilustrações que auxiliam a compreensão do aluno.

Quadro 2: Análise da categoria "Músicas", buscando identificar variantes latino-americanas e peninsular

Músicas	**Espanhol Europeu**		**Espanhol Latino-Americano**	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO
Só Espanhol	X		X	
Espanholito	X		X	
Espanhol Gratis.NET	X		X	
Bom Espanhol	X		X	

Quanto à música, todos os portais apresentam letras de canções em espanhol e em português. Encontrou-se no *EspanholGratis.Net* um acesso a rádios e tevês espanholas e latino-americanas. Já o blog *Espanholito* e o *Bom Espanhol* apresentam as letras das músicas de cantores europeus, latino-americanos e vídeos legendados.

Quadro 3: Análise da categoria "Literatura/Cultura," buscando identificar variantes latino-americanas e peninsular

Literatura/Cultura	**Espanhol Europeu**		**Espanhol Latino-Americano**	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO
Só Espanhol	X		X	
Espanholito	X		X	
Espanhol Gratis.NET		X		X
Bom Espanhol	X		X	

No que se refere à cultura e literatura, foi encontrado no *Só Espanhol* uma categoria que chama a atenção do estudante para personalidades e poesias latino-americanas. Nas categorias: "espanhol xcastelhano", "espanhol pelo mundo" e "curiosidades", o estudante obtém conhecimentos relativos à cultura peninsular e latino-americana. No blog *Espanholito*, *EspanholGratis.Net* e o *Bom Espanhol* não foi encontrada uma categoria específica para a literatura. O *Bom Espanhol* apresenta, na

categoria "Recursos", uma subcategoria denominada "Cultura", com uma abordagem bastante superficial em forma de "teste de conhecimentos" sobre aspectos já conhecidos das culturas espanhola e latino-americanas.

Quadro 4: Análise da categoria "Áudios", buscando identificar variantes latino-americanas e peninsular

Áudios	Espanhol Europeu		Espanhol Latino-Americano	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO
Só Espanhol		X	X	
Espanholito	X			X
Espanhol Gratis.NET	X			X
Bom Espanhol	X			X

Encontrou-se a presença de áudios em todos os portais, porém observou-se a maior incidência no *blog Espanholito* e no portal *Bom Espanhol.* No *Só Espanhol* e *EspanholGratis.Net* notou-se a presença de áudios em exemplos, diálogos e outras situações comunicativas que utilizam um vocabulário peninsular, mas apresentam as variantes latinas.

Quadro 5: Análise da categoria "Curiosidades", buscando identificar variantes latino-americanas e peninsular

Curiosidades	Espanhol Europeu		Espanhol Latino-Americano	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO
Só Espanhol	X			X
Espanholito	X		X	
Espanhol Gratis.NET	X		X	
Bom Espanhol	X		X	

No portal *Só Espanhol,* as "Curiosidades" são apresentadas separadamente em uma categoria específica. Nos Portais *Bom Espanhol*, *EspanholGratis.Net* e no blog *Espanholito,* as questões culturais, que revelam o jeito de ser, de viver e de se expressar de quem tem o espanhol como língua materna, é apresentado dentro de outras categorias como: "Recursos", "Guia de Viagens", "Gírias", "*Hispanoesfera"*. Observa-se um cuidado em apresentar as variantes latinas, mas a ênfase no espanhol peninsular é facilmente percebida e visivelmente marcada em alguns casos com a bandeira espanhola, para indicar a escolha do estudante.

Quadro 6: Análise da categoria "Pessoas conhecidas", buscando identificar variantes latino-americanas e peninsular

Pessoas conhecidas	**Espanha**		**América Latina**	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO
Só Espanhol	X		X	
Espanholito	X		X	
Espanhol Gratis.NET		X		X
Bom Espanhol	X		X	

Foram comprovadas em nossas práticas pedagógicas que, ao fazermos referências a pessoas conhecidas através do cinema, moda ou futebol, a aprendizagem da língua espanhola assume um valor e um sentido diferente para os alunos de escolas públicas no Brasil. Portanto, aproximar os alunos de pessoas famosas e admiradas pelos estudantes é uma estratégia que não se pode deixar de considerar.

O portal *Só Espanhol* apresenta uma categoria específica para pessoas conhecidas do mundo hispânico, denominada "Personalidades". No portal *Bom Espanhol* e no blog *Espanholito* vimos a categoria "Músicas". No portal *EspanholGratis.Net* não foi vista uma categoria contendo artistas, jogadores ou outras personalidades internacionalmente conhecidas, que despertasse a atenção dos alunos. Nestas categorias, os estudantes podem encontrar informações sobre cantores conhecidos internacionalmente.

Quadro 7: Análise da categoria "Gírias", buscando identificar variantes latino-americanas e peninsular

Gírias	**Espanhol Europeu**		**Espanhol Latino-Americano**	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO
Só Espanhol		X		X
Espanholito	X		X	
Espanhol Gratis.NET		X		X
Bom Espanhol	X		X	

As gírias são bastante comuns entre os jovens e, facilmente, observou-se o interesse de muitos estudantes pela linguagem dos jovens hispano-falantes. Esse tipo de linguagem chama a atenção e serve, muitas

vezes, de ponto de partida para o estudo de uma língua estrangeira. Através das gírias, os alunos passam a entender o jeito de ser, de viver e o que pensam os falantes nativos do idioma em estudo.

O *Só Espanhol* e o *EspanholGratis.Net* não dispõem de uma categoria específica que apresente, somente, as gírias. No blog *Espanholito* foi encontrada a categoria "Gírias", onde o estudante tem acesso à, aproximadamente, vinte e um países onde o espanhol é falado apresentando-se identificados por suas bandeiras e atendendo aos interesses e curiosidades dos alunos. O portal *Bom Espanhol* disponibiliza, na sua página inicial, "As gírias mais recentes" e, na categoria "Recursos", apresenta as gírias agrupadas por países, também identificados por suas respectivas bandeiras.

Quadro 8: Análise da categoria "Jogos", buscando identificar variantes latino-americanas e peninsular

Jogos	Espanhol Europeu		Espanhol Latino-americano	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO
Só Espanhol	X			X
Espanholito	X			X
Espanhol Gratis.NET		X		X
Bom Espanhol	X		X	

Os jogos apresentam-se como um fator de grande motivação no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, pois muitos alunos não acreditam que possuem tal conhecimento. Quando essa aprendizagem é utilizada para superar as etapas de um jogo, o aluno comprova o quanto já conhece do idioma em processo de aprendizagem.

O portal *Só Espanhol*, apresenta, no menu principal e na barra lateral, a possibilidade dos estudantes acessarem e jogarem a partir de temas diversos, podendo aprender ou retomar conhecimentos referentes aos falsos cognatos, adjetivos, números e gêneros, de forma divertida e desafiadora.

No blog *Espanholito,* os jogos são apresentados em categorias internas e externas, estimulando o aluno a conhecer a língua espanhola de

forma interessante e variada. O *EspanholGratis.Net* não disponibiliza uma categoria específica para jogos que reforcem os conhecimentos aprendidos. Os jogos são apresentados em categorias externas, ou seja, o aluno tem a opção de cadastrar-se e criar sua senha para acessar o jogo.

No portal *Bom Espanhol,* é possível visualizar, no menu principal, a categoria "Recursos", que possibilita o acesso a diversos jogos educativos que reforçam os vocabulários trabalhados e, em algumas situações, destaca as variantes da língua espanhola. Nos demais portais educacionais, que apresentam os jogos como recurso educacional para o ensino da língua espanhola, foi possível constatar um destaque na utilização de expressões peninsulares. Somente em situações esporádicas são apresentadas algumas variantes latino-americanas.

Quadro 9: Análise da categoria "Voseo/Tuteo", buscando identificar variantes latino-americanas e peninsular

Voseo/Tuteo	**Espanhol Europeu**		**Espanhol Latino-americano**	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO
Só Espanhol	X		X	
Espanholito	X			X
Espanhol Gratis.NET	X		X	
Bom Espanhol	X		X	

No portal *Só Espanhol*, o "tuteo" e o "voseo" são apresentados na segunda página da categoria "Pronomes". Através de uma explicação bastante sucinta, o portal apresenta onde o "vos" é utilizado em substituição ao pronome "tu", exemplificando, sinteticamente, as modificações que ocorrem ao flexionarmos os verbos.

No blog *Espanholito,* encontrou-se, na categoria"Dialetoteca", uma *subcategoria* denominada "Espanhol Latino-americano x Espanhol da Espanha" onde o aluno pode encontrar diversos temas interessantes, entre eles o "Espanhol Rio-platense". Ao ser aberta essa *subcategoria,* é possível obter diversas informações que caracterizam o espanhol rio-platense, dentre elas a substituição do "tu" pelo "vos", e algumas expressões léxicas típicas do Uruguai. Para colher mais informações acerca do "tuteo" e do "voseo", o estudante deve clicar em "conjugador", escrever o verbo no

infinitivo e clicar, novamente, em "conjugar". A seguir, abre-se uma página com o verbo solicitado, devidamente conjugado em todos os modos e tempos verbais, apresentados separadamente. O "vos" é explicado como a última pessoa na flexão dos verbos em diferentes tempos verbais, dificultando a compreensão do aluno de que se trata de uma variante da segunda pessoa.

O *EspanholGratis.Net* apresenta, na *categoria* "Gramática", uma *subcategoria* no canto direito "voseo x tuteo", que propõe ao aluno que aprenda a conjugar verbos com o pronome pessoal "vos", comparando o "vos" com o "tu". Nessa página, o estudante obtém uma detalhada explicação sobre o tema abordado, com vinte exemplos de verbos flexionados nas pessoas "tu" e "vos" apresentados paralelamente, que o ajuda a entender cada uma das formas, pois como são apresentadas lado a lado, é possível estabelecer relações e perceber as diferenças.

No portal *Bom Espanhol,* o estudo do "vos" é apresentado na *subcategoria* específica "Voseo" dentro da *categoria* "Gramática". Se o aluno procurar na subcategoria "Pronomes Pessoais", também poderá obter as informações igualmente contidas na subcategoria específica. Em ambos, através de um estudo comparativo, o aluno obtém explicações e exemplos com áudio, em uma lista de dezesseis verbos no presente do indicativo e no imperativo afirmativo. Na segunda página da *subcategoria* "voseo", é possível observar o uso do "vos" em onze frases, também com opção de áudio em espanhol. Todas as frases apresentam-se seguidas de suas traduções escritas logo abaixo, entre parênteses. Na terceira página da mesma subcategoria, denominada "Exercícios", é possível realizar dez atividades, cada uma contendo três opções para testar os conhecimentos sobre o "vos" com *feedback*, ou seja, é possível revercada atividade deforma correta. Caso ainda tenha dúvidas, poderá "limpar", corrigindo o exercício se perceber o equívoco na resposta.

Considerações finais

No decorrer deste estudo foi possível refletir sobre as características marcantes do ensino da língua espanhola no Brasil, e como os modernos recursos, que aproximam falantes nativos de estudantes de espanhol, podem interferir nesse processo de ensino-aprendizagem. Os portais educacionais de ensino de espanhol para brasileiros podem ser considerados grandes ferramentas e aliadas dos professores, num processo interessante, dinâmico, inclusivo, que colabora para a construção de novos conceitos que aproximam povos, aceitam o diferente, lançam-se em novas culturas através de novas perspectivas de ensino. Uma aprendizagem verdadeiramente significativa para os alunos, pois entendemos que através da aprendizagem de uma língua estrangeira e, junto com ela, o conhecimento de toda a sua bagagem cultural é a oportunidade que se têm para reforçar o ensino do respeito às diferenças, para a construção de uma sociedade solidária, promovendo, também, as relações pacíficas através de um diálogo intercultural.

Referências

AGUIRRE, J. M. Sistemas de gestión y producción editoriales en línea y sus aplicaciones en el ámbito universitario, In: *Actas del II Congreso Nacional de Usuarios de Internet e Infovía*, Madrid: Asociación de Usuarios de Internet, 1997, p.259-265.

BRASIL; Lei de Diretrizes e Bases. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais* – Língua Estrangeira. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: MEC, 1996.

CUNHA, M. I. da.*O bom professor e sua prática*. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

EDUCAREDE Colômbia. *Skoool*, uma ferramenta com soluções multimídia e recursos interativos, 2008. Disponível em:*http://www.rea.net.br/educarede/educalinks/educacao-e-tecnologia/*. Acesso em: 14 abr. 2016

ENCICLOPÉDIA DAS LÍNGUAS NO BRASIL. *Espanhol no Brasil*. Disponível em: *http://www.labeurb.unicamp.br/elb/americanas/espanhol_brasil.html.* Acesso em: 11 abr. 2016.

FERNANDEZ, F. M. El Español en Brasil. In: SEDYCIAS, João (Org). *O Ensino do Espanhol no Brasil:* passado, presente, futuro. São Paulo: Parábola, 2005. p.14-34.
FIORIN, J. L. Considerações em torno do projeto de Lei 1676/99. In: FARACO, C.A. *Estrangeirismos – guerras em torno da língua*. 2.ed. São Paulo: Parábola, 2002.
GABBIANI, B. Lastecnologías de La comunicación y La educación ¿nuevas formas de mediación?, em *Anais do II Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas* (II CLAFPL): Caminhos na formação de professores de línguas: conquistas e desafíos, Rio de Janeiro, PUC-Rio-Letra Capital, 2010.CD-Rom.
GOETTENAUER, E. Espanhol: Língua de Encontros. In: SEDYCIAS, J. (Org.). *O ensino do espanhol no Brasil.* São Paulo: Parábola, 2005, p.61-70.
HENRÍQUEZ UREÑA, P. *Observaciones sobre el español en América y otros estudios filológicos*. Buenos Aires: Academia Argentina de Letras, 1976.
HILGERT, J. G. A construção do texto 'falado' por escrito: a conversação na Internet. In: HUMBLÉ, P. R. M. O uso de corpora no ensino de línguas. Alguns exemplos do português e do espanhol. *Linguística e ensino*: Novas tecnologias. Blumenau: Nova Letra, 2001, p.157-180.
IRALA, V. *Brasil.Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.7, n.2, p.99-120, jul./dez. 2004.
LEFFA, V. J. O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão. 2.ed., Pelotas: EDUCAT, 2008.
MARRONE, C S. de.*Português-espanhol*: aspectos comparativos. São Paulo. Editora do Brasil, 1990.

Texto y discurso en enseñanza primaria

Beatriz Gabbiani
Universidad de la República | Uruguay

Resumen: El Programa vigente en Educación Primaria presenta en su fundamentación posturas sociodiscursivas y se propone enseñar textos que narran, textos que explican y textos que persuaden. Este trabajo analiza la relación entre el programa y las prácticas docentes de maestros formados en otros paradigmas. Para ello, se analiza el propio programa, las respuestas de maestros a un cuestionario y observaciones de clases. Se concluye que los documentos introducen innovaciones teóricas que entran en contradicción con propuestas realizadas desde los mismos documentos, y que los cambios que se advierten en las clases son superficiales y ocultan el mantenimiento de prácticas tradicionales.

Palabras clave: texto; discurso; enseñanza primaria; práctica docente.

Title: Text and discourse in elementary education

Abstract: The current Primary Education Program in Uruguay presents in its underpinnings social-discursive points of view and proposes to teach texts that narrate, texts that explain and texts that persuade. This work analyzes the relation between the program and teaching practices of teachers trained by other paradigms. For doing this, we analyze the Program proper, teachers' answers to a questionnaire and classes observation. One concludes that the documents introduce theoretical innovations that conflict with proposals realized according to the

documents, and that the changes observable in classes are superficial and conceal the maintenance of traditional practices.

Keywords: text; discourse; elementary education; teaching practice.

La enseñanza del lenguaje en el programa de educación inicial y primaria

> "Convertirse" no es una tarea fácil; lleva su tiempo como todo proceso de cambio y, también como tal, entraña miedos y riesgos. Se trata de una de las cuestiones más sensibles a la hora de invitar al docente a despojarse de sus viejas vestiduras y revestirse de las nuevas (cuesta salir de una "instalación" en donde se siente el dominio de lo que se hace o, al menos, el acostumbramiento y donde ya se posee el material de apoyo de experiencias pasadas) (VIRAMONTE, 1995-1996, p.247).

Tradicionalmente, el área de lenguaje en educación primaria en el Uruguay se ha orientado al análisis del sistema de la lengua, con la oración como unidad principal. Si bien la enseñanza de la gramática fue central durante décadas, a partir de 1986 no apareció con tanto énfasis en la propuesta pedagógica general del área, y el Programa de Educación Inicial y Primaria vigente (ANEP, 2008) marca un distanciamiento importante de la visión del lenguaje como sistema y de la gramática como objeto de estudio.

El programa sostiene que

> La enseñanza de la lengua se orientará a ofrecer las oportunidades para que los alumnos produzcan y comprendan textos orales y escritos adecuados a diversas situaciones de comunicación, para lo cual deberán apropiarse de los aspectos convencionales del sistema así como de las estrategias discursivas. Para favorecer esta apropiación no basta con promover el uso, sino que el maestro debe enseñar en forma sistemática y cada vez más profunda a reflexionar sobre la propia lengua, como sistema y como instrumento de comunicación y socialización (ANEP, 2008, p.42).

Como ya hemos señalado en Gabbiani (2010), hay una clara opción por ubicar al lenguaje en uso como objeto de reflexión. A partir del lenguaje en uso se pretende estudiar el sistema, en un pasaje que, como se puede apreciar en el capítulo dedicado a ejemplificaciones del Programa, no resulta de fácil resolución, ya que la tradición de la enseñanza de la lengua con la gramática y la norma estándar como referencias tiene un peso importante en la formación lingüística de los docentes. Por otro lado, la visión del lenguaje como instrumento de comunicación y socialización, lo aleja de la visión del lenguaje como acción social que acompaña a posturas más discursivas, apartándose al mismo tiempo de la visión del lenguaje como sistema con la que se venía trabajando en las aulas.

Más adelante, el programa sostiene

> Se apuesta a una proyección pedagógica que permita la búsqueda de un mayor desarrollo de la competencia metadiscursiva para que los hablantes dispongan de un mejor saber sobre los diversos géneros. Por lo cual, el proceso de aprendizaje permite el acceso a mayores niveles de dominio discursivo, de autonomía y de poder argumentativo, para conscientemente hacer parte o hacer frente a la cultura que están viviendo (ANEP, 2008, p.44).

Aquí el término "metadiscursiva" no resulta claro, ya que en general, las posturas que se apartan de lo estrictamente lingüístico, hablan de "competencia discursiva" para hacer referencia al conjunto de saberes necesarios para hacer uso del discurso. La oración siguiente, al referirse a "conscientemente hacer parte o hacer frente" hace pensar que se refiere precisamente a colocar los géneros como objeto de estudio consciente para lograr una autonomía y un poder argumentativo que parecen involucrar no solamente lo lingüístico sino la propia ciudadanía.

A continuación, el Programa sostiene

> El texto es producto de la actividad del discurso, lo que está dicho o escrito. Existen diferentes formaciones discursivas, es decir, instituciones o prácticas sociales desde las que se producen diferentes géneros discursivos. Estos **géneros discursivos** son textos predeterminados por complejas condiciones socio-históricas que

> son las responsables de la puesta en texto de un discurso (ANEP, 2008, p.45).

En esta cita los autores del Programa parecen asumir una postura bajtiniana (cf. BAJTIN, 1999), de alguna manera alejándose de la visión anterior del lenguaje como instrumento. Pero luego termina diciendo:

> El texto, que es lo que hay que enseñar, responde a intencionalidades y usos. Los mismos se trabajarán desde los géneros discursivos y sus distintas intenciones: textos para narrar, textos para explicar y textos para persuadir.
>
> La diversidad de géneros discursivos es tan grande que enfocarlos a todos desde el mismo ángulo no es posible, el parámetro más orientador es la **funcionalidad de los textos**, en vinculación con la **intención** del enunciador, porque permite incorporar diversidad de formatos a un mismo género, con la condición de que se cumplan determinados requisitos que son más pragmáticos que formales (LEPRE, C. 2004).
>
> Así, distintas intenciones del enunciador determinan diferentes **organizaciones textuales** que para su análisis pueden clasificarse como **narración, explicación y persuasión**. Una vez determinadas las intenciones, se puede abordar el texto como producto lingüístico, reconociendo en él distintas estructuras modélicas. Sucede a menudo que los textos combinan diferentes **estructuras** (narrativas, descriptivas, explicativas, dialógicasconversacionales y argumentativas) (ANEP, 2008, p.45).

En este extenso extracto vemos cómo finalmente el Programa opta por definir a los textos por su funcionalidad y la intención del enunciador, y cómo enfatiza la necesidad de estudiar el texto de acuerdo a estructuras modélicas. Parecería que hay un intento por articular un punto de vista funcional, según el cual "las producciones textuales pueden ser clasificadas según el polo del acto de comunicación hacia el que se orientan" (CHARAUDEAU y MAINGUENEAU, 2005, p.286), visión que se puede relacionar con las obras de Jakobson, Halliday y Brown y Yule, y un punto de vista textual "más orientado hacia la organización de los textos y que intenta definir la regularidad composicional de estos" (CHARAUDEAU y

MAINGUENEAU, 2005, p.287). Aquí se podría ubicar la obra de Adam, por ejemplo. El programa señala tres tipos de organizaciones textuales, la narración, la explicación y la persuasión, que luego aparecerán como ejes que atraviesan toda la escolaridad, desde el nivel inicial de 4 años hasta 6º de escuela.

Como se puede apreciar, el cambio de visión sobre el lenguaje lleva del sistema de la lengua al hablante, presentado como enunciador, y de allí a sus intenciones. Esto implica un cambio radical en la educación lingüística de los niños, claramente, pero debería llevar a cuestionarse en qué medida los maestros en ejercicio y los que se están formando tienen la preparación adecuada para llevar adelante estos cambios. Hasta el momento de la puesta en funcionamiento del programa en el 2008, los maestros habían sido formados en el área del lenguaje con modelos y paradigmas acordes a los objetivos de enseñanza de los programas anteriores. Los problemas que pueden imaginarse a partir de la "convivencia forzada" entre las concepciones promovidas tradicionalmente y las propuestas por el Programa de 2008, aparecen ya en el propio programa. De hecho, cuando las organizaciones textuales son "bajadas" a propuestas didácticas específicas en las ejemplificaciones del Programa, vemos que la estructura textual y la gramática vuelven a ser centrales.

La confusión entre géneros textuales y tipos textuales, y entre los marcos teóricos desde donde definirlos, no es exclusiva del programa, ya que también en las discusiones teóricas sobre estos temas se pueden encontrar múltiples visiones, algunas muy distantes entre sí. Como señalan Charaudeau y Mainguenau (2005, p.288),

> La diversidad de puntos de vista evidencia la complejidad de la cuestión de los géneros, incluyendo las denominaciones, ya que algunos hablan de "géneros de discurso", otros de "géneros de texto", otros de "tipos de texto" (…) Es evidente que para definir esta noción se toma en cuenta unas veces de modo preferencial el *anclaje social* del discurso; otras, su *naturaleza comunicacional*; otras, las *regularidades composicionales* de los textos producidos.

Según la mirada se dirija fundamentalmente a los textos o a sus condiciones de producción, se puede hablar de "géneros de texto (o textuales)" y "géneros de discurso (o discursivos)". Como discusión teórica, resulta sumamente interesante y nos puede llevar, incluso, a discutir la naturaleza del lenguaje. Cuando se trata de enmarcar el trabajo con el lenguaje en los niveles de educación inicial y primaria, sin embargo, una presentación confusa de estos términos y una falta de claridad en la definición de los mismos, puede dificultar el traslado de estos conceptos a la situación de aula. Esto es lo que ocurre con el Programa de Educación Inicial y Primaria. Vamos a ver algunos ejemplos de la propuesta de contenidos en el Área de conocimiento de lengua. Los contenidos se presentan para cada grado organizados de acuerdo a tres tipos de textos: textos que narran, textos que explican y textos que persuaden, y algunos contenidos están marcados con un asterisco si corresponden a gramática y dos asteriscos si corresponden a ortografía. Ejemplifico con 6º grado en todos los casos.

El primer cuadro trae contenidos referidos a Oralidad.

Cuadro 1: Oralidad

Textos que narran	**Textos que explican**	**Textos que persuaden**
El diálogo en la obra de teatro. Los parlamentos de los personajes. *Los elementos paralingüísticos: gestos, miradas, posturas y desplazamientos. La entonación en la prosa poética.	La "definición" de conceptos en la explicación de temas de estudio. *La nomenclatura científica. *El verbo "ser".	El debate. Los roles de los participantes. Los mensajes y las conclusiones implícitas y explícitas. *Los verbos de opinión ("afirmar", "sostener", "creer", "considerar").

Adaptación Gabbiani

Si bien la diagramación que presento es diferente a la de los cuadros del Programa, mantengo las categorías y las entradas de los cuadros originales. Es posible señalar entonces un primer cambio que consiste en la incorporación de las categorías textos que narran, textos que explican y textos que persuaden. Se abandona el énfasis en la intención comunicativa para asumir que los textos en sí mismos narran, explican y persuaden, lo que a su vez implica poner el foco en estructuras o tipos textuales que "realizarían" estas acciones. Estas categorías acompañan todos los contenidos del área correspondientes a todos los grados de inicial y primaria, y se representan en columnas de distinto color. Si bien en la columna correspondiente a los textos que narran, la inclusión del diálogo en la obra teatral no parece ser un ejemplo prototípico de narración, las otras dos categorías parecen bien orientadas hacia particularidades propias de esos textos. Esto no siempre ocurre, como se puede ver en los contenidos de sexto grado relativos a Lectura y Escritura.

Cuadro 2: Lectura

Textos que narran	Textos que explican	Textos que persuaden.
Las variedades lingüísticas, sociales, regionales y etarias en cuentos, poesías y novelas. La lectura expresiva de obras de teatro. - Memorización de parlamentos. La poesía. - Las anáforas, polifonía e hipérbaton en la poesía. La descripción en la biografía. La narración en la biografía (las anécdotas). La autobiografía de un escritor (prosa o verso).	Los artículos de divulgación científica. *Las dobles negaciones. El léxico de rigurosidad técnica. La lectura planificada. -Selección y jerarquización de información en otros textos sobre un tema. Lectura hipermedial.	La lectura de textos periodísticos argumentativos: cartas de lectores, editoriales, críticas artísticas, deportivas.

Tomado de Anep (2008)

En el caso de los contenidos de Lectura, a diferencia de Oralidad, la columna correspondiente a los textos que narran presenta una serie de temas difíciles de relacionar entre sí, que no son exclusivos de los textos narrativos (las variedades, por ejemplo) o que no queda claro cuál es su pertinencia para el análisis de las narraciones (la memorización de parlamentos, por ejemplo). En consecuencia, lo que se observa en clase es que los maestros se concentran en biografías y autobiografías, y sobre todo en algunas anécdotas de personajes de interés para los niños (futbolistas, por ejemplo). En Escritura, por su parte, es donde los contenidos gramaticales seleccionados resultan menos claros.

Cuadro 3: Escritura

Textos que narran	**Textos que explican**	**Textos que persuaden**
El discurso referido: estilo indirecto al directo. *El estilo directo. Presente y presente histórico. La producción de una obra para su representación *Los verbos copulativos y predicativos; transitivos e impersonales. *Las relaciones entre oraciones. Oraciones en serie: yuxtaposición y coordinación. **Las combinaciones: -"sc", "pc","xc" -verbos "haber","hacer" y sus compuestos, - verbos "andar", "estar", "tener" en pretérito indefinido.	Los modelos de archivos de organización personal de la información : -El "protocolo de observación", "los apuntes", "el mapa conceptual". -El esquema. El uso de herramientas virtuales para publicar y compartir información ("wiki", "blogs").	La jerarquización de los argumentos en los textos de opinión: -obras literarias y de teatro, -películas, -textos científicos, -espectáculos deportivos. *Los nexos condicionales ("porque si","si…entonces", "siempre que"). *Los nexos de distribución de la información ("en primer lugar", "por otra parte").

Tomado de Anep (2008)

Como se puede apreciar, en las sugerencias de actividades no hay una explotación de las condiciones socio-históricas de producción de los textos. La elección de los textos con ausencia de las condiciones de producción y las propuestas a partir de ellos, están lejos de presentarlos como práctica social, al desvincularlos de situaciones sociales de interacción dentro de esferas sociales específicas. No se experimenta, entonces, la puesta en discurso de un texto, sino que se abstrae para concentrarse en las estructuras o la información, ajenas al proceso socio-histórico que generó el texto. Por lo tanto, poco importa si los textos usados son auténticos o no, puesto que las condiciones en que se presentan los transforman en objetos de estudio y no en actos de discurso.

¿Qué ocurre en los salones de clase a 8 años de vigencia del programa?

En 2009, el año en que el programa comenzó a ponerse en práctica, aplicamos un cuestionario a los maestros de tres escuelas, con la intención de averiguar qué concepción de género y de texto manejaban. Se trata de las respuestas de solo 20 maestros, por lo tanto sin valor representativo, pero sirve para ver qué tipo de concepciones manejaban los docentes antes de comenzar a estudiar y aplicar el nuevo programa.

Las edades de los maestros eran muy variadas, así como el año de egreso de formación docente que oscilaba entre 1978 y 2008. A estos docentes les presenté un cuestionario con tres preguntas, de las cuales analizaré fundamentalmente la primera. La pregunta fue: *¿Maneja los conceptos "género" y "texto"? ¿Cómo los definiría? (no se preocupe por dar una definición muy técnica, alcanza con su propia idea acerca de estos conceptos. Si maneja la definición de algún autor en particular, por favor especifíquelo).* Presento a continuación el análisis de sus respuestas, con algunos ejemplos de lo que contestaron los propios maestros.

El término "género" es, como podría esperarse, el menos usado por los maestros. Cinco de los encuestados lo identificaron exclusivamente con género gramatical, dos explicitaron que no manejaban el término pero intentaron definirlo igualmente:

> De género no tengo una definición muy clara, pero diría que son categorías de los textos, que permiten clasificación macro de los mismos. Género literario, lírico, narrativo, etc. (m 20, F 2003)

> Con respecto al concepto de género, debo ser sincera y manifestar que no lo tengo tan claro. En mi formación se ha puesto énfasis en el otro concepto. Considero que tiene que ver con determinadas condiciones que hacen que un texto sea para narrar, para explicar, para persuadir, etc., se relaciona con la función del texto. (m 15, F 2008)

Cinco maestros, incluido el ejemplo de m 20, relacionan género con género literario. Siete maestros definieron "género" como clase o tipo de texto.

> Género - se refiere a la clasificación. (m 5, F 1994)

> Género: clasificación de diferentes textos según características. (m 7, F 1999)

Los tres maestros restantes definen el género según su estructura, su función y como forma de comunicación respectivamente.

> Podría relacionarse con los esquemas secuenciales – narrativo – argumentativo

> - explicativo –dialógico –descriptivo (m 11, F 2002)

> Considero que tiene que ver con determinadas condiciones que hacen que un texto sea para narrar, para explicar, para persuadir, etc., se relaciona con la función del texto. (m 15, F 2008)

> El género lo defino como una forma de comunicación, por ejemplo, géneros periodísticos (noticia, crónica, entrevista, reportaje) o de opinión (cartas al director, el editorial o artículos de opinión). Géneros televisivos o radiofónicos. (m 18, M 1997)

En cuanto al término "texto", ocho maestros lo definen en relación al sentido o significado.

> El texto es la unidad mínima con sentido. (m 6, F 1998)

> Toda manifestación con sentido, oral o escrita, que se da en un contexto comunicativo. (m 8, F 1999)

Cuatro maestros lo definen en base a la presencia de coherencia y cohesión, dos de ellos también se refieren al sentido.

> Texto, es una producción escrita coherente y cohesiva que transmite un mensaje. (m 13, F 2003)

> Texto – es una unidad con sentido, coherencia y cohesión. (m 5, F 1994)

Tres maestros refieren explícita o implícitamente a la función.

> Un texto es un mensaje oral o escrito con una determinada función. (m 16, F 2007)

> textos (que narran, que persuaden, que explican) (m 1, F 1978)

Dos maestros lo definen como unidad de comunicación.

> El "texto" es la mínima unidad de comunicación. (m 10, F 2001)

> Considero el texto como la mínima unidad comunicativa existente. (m 19, F 2002)

Finalmente, dos lo identifican con algo escrito y uno no lo define.

> Texto- sería un conjunto de palabras que están escritas. (m 9, F 2000)

> una página o texto. (m 17, F 1980)

Como puede apreciarse en los datos aquí presentados, ni los programas ni los maestros tenían en el año 2009 una idea clara de qué debería entenderse por género y por texto para poder realizar una transposición didáctica acorde a cada edad. En Primaria, tanto el programa como varios docentes parecen inclinarse a una visión que enfatiza las intenciones y las estructuras, más que las condiciones sociohistóricas de producción e interpretación de los textos. Como señala Marcuschi (2006, p.23-24), la tan repetida cita de Bajtin en la que refiere a los géneros como enunciados "relativamente estables", llevó a que muchos pusieran el

énfasis en la estabilidad, y de allí pasaran a focalizar las formas, en tanto que si se pusiera el énfasis en el término "relativamente", tomarían un lugar central los aspectos sociohistóricos, ya que los géneros son formas culturales y cognitivas de acción social, y por lo tanto, entidades dinámicas.

La confusión entre géneros (acciones sociales) y modalidades retóricas (estructuras y funciones textuales, como por ejemplo, narración, explicación y persuasión) hace que se pierda el valor de trabajar con géneros. Se puede sostener que los géneros son formas de interacción y reproducción, aunque también son el espacio para cambios sociales. Según Meurer (2000, p.150) constituyen, simultáneamente, procesos y acciones sociales, al tiempo que comprender cuestiones relativas a quién usa qué textos, o sea, cuestiones de acceso y poder. El trabajo con géneros permitiría tratar de "forma más adecuada cuestiones relativas a los diferentes usos del lenguaje y su interface con el ejercicio de la ciudadanía, esto es, el ejercicio de comprender la realidad y actuar sobre ella, participando de relaciones sociales y políticas cada vez más amplias y diversificadas" Meurer (2000, p.52).

Citando a Bunzen (2004), Rojo (2008) sostiene que en cualquiera de los enfoques sobre el concepto de género y su didactización (la Escuela de Sidney, la de Ginebra o la nueva retórica)

> el concepto de género siempre es utilizado para desestabilizar prácticas de enseñanza que son vistas como problemáticas o tradicionales, funcionando como una fuerza centrífuga (Bajtin, 1934-35/1975) que busca traer a la escuela (lugar de lo único – de la fuerza centrípeta) ya no lo homogéneo, sino el plurilingüismo, o sea, lo heterogéneo (ROJO, 2008, p.78).

A ocho años de puesta en funcionamiento de un programa escolar que se basa en el concepto de género discursivo, ¿se habrán desestabilizado las prácticas tradicionales? ¿Estará incorporado lo heterogéneo? ¿Habrán incorporado los docentes el concepto de género discursivo a sus marcos conceptuales, y, en consecuencia, a sus prácticas de clase?

Algunas observaciones en salones de clase

Durante el año 2016, a pedido del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEEd), se realizó un estudio en dieciocho escuelas de distintos departamentos sobre las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en escuelas de tiempo completo, en el que participamos la Dra. Lilián Bentancur como Coordinadora Nacional y yo misma como Investigadora Senior. A diferencia de las escuelas comunes del sistema público uruguayo, que ofrece cuatro horas diarias de clase, las escuelas de tiempo completo (también públicas) tienen un horario mayor. Se guían por el mismo programa escolar, pero cuentan con más actividades y proyectos escolares que las escuelas comunes. Las observaciones que realizo en la parte final de este trabajo se basan en el informe producido por INEEd (2017), no tienen valor de generalización, pero sirven para ejemplificar prácticas actuales en escuelas de públicas del Uruguay.

Al observar clases y cuadernos de primero, tercero y sexto grados en el marco de este estudio, surge de inmediato que las actividades tienen poca relevancia social, entendiendo por esto el poder determinar en las tareas de lectura o escritura, cuáles son las condiciones de producción y recepción, quién le escribe a quién y para qué, o quién lee qué y por qué. En términos generales, en las clases observadas no se lee o escribe con propósitos definidos y claros, y tampoco se definen los interlocutores. De esta manera, los niños leen y escriben para los maestros, y son estos quienes les proponen qué leer y qué escribir. Si bien algunos maestros tienen proyectos de aula (solos, con otros maestros o con el conjunto de la escuela), lamentablemente esta situación no es generalizada en las dieciocho escuelas visitadas y, de esta manera, las clases que se planifican con el objetivo de enseñar lectura o escritura no suelen formar parte de unidades, secuencias didácticas o proyectos que puedan resultar significativos para los alumnos. Algo llamativo que surge en estas observaciones, y sobre lo que vale la pena reflexionar, es un traslado en los objetivos de la enseñanza de lengua, de las normas a los formatos textuales. Tiempo atrás, como ya fue señalado, el foco estaba puesto en los aspectos formales de la lengua (la gramática, fundamentalmente) y en la presentación de las normas de las lengua. En estos momentos se ve un

énfasis muy marcado en los formatos textuales, seguramente como respuesta al programa que propone trabajar con textos que narran, textos que explican y textos que persuaden. El problema radica en que los maestros proponen actividades con énfasis en la organización textual, y no en la reflexión sobre el uso del texto en prácticas sociales. En cuadernos y en afiches en clase se pueden observar estructuras de tipos textuales (las partes de un artículo de periódico, o de una narración, por ejemplo, o listas de conectores), y luego se ve en clase cómo los maestros invierten más tiempo en guiar a los niños en el reconocimiento de las estructuras que en el análisis de lo que el texto dice. De manera similar, la recomendación de prestar atención al título y hacer anticipaciones sobre el contenido del texto, determina que muchas veces se dedique buena parte del tiempo previsto para el trabajo con la lectura de un texto a manejar hipótesis de los niños que no llevan a mejorar la comprensión del texto, sino que los hace perder tiempo en el título sin llegar al texto, o sin dedicarle el tiempo necesario. Cuando finalmente se llega a la lectura, el objetivo principal parecería ser controlar la comprensión de lo leído, y no la lectura en sí misma, con una finalidad en cada caso. Se prioriza de esta manera la lectura literal sin llegar a la lectura crítica.

A lo largo de estas actividades relativas a un texto que se presenta para su lectura, hay muchos intercambios orales, pero no se ven instancias de reflexión sobre la oralidad. En resumen, las indicaciones del programa parecen haber llevado a los maestros a la necesidad de enseñar los aspectos formales de tipos textuales. La organización textual y aspectos como la coherencia y la cohesión han pasado a ser el foco de las clases y de las actividades en los cuadernos, relegando a un segundo plano la comprensión de los textos y dejando fuera de los objetivos principales para la enseñanza y la reflexión a los usos sociales de la lengua, tanto en la oralidad como en la escritura. Estas aparentes innovaciones (la introducción de una terminología relacionada con los textos y ya no con la oración o la palabra como unidad de análisis) esconden el mismo enfoque tradicional que se daba cuando el énfasis era la gramática oracional. En primer y tercer grado se proponen tareas orientadas sobre todo a la enseñanza del código, manteniendo objetivos y modos de trabajo

tradicionales. En sexto grado, por su parte, el reconocimiento de la variedad de tipos textuales está muy presente, aunque en general se trabaja con textos narrativos.

Con respecto a esto, Meurer (2000, p.152) sostiene que, al no dar cuenta de las situaciones específicas en que las personas usan el lenguaje, la enseñanza tradicional de la lengua que se basa en aspectos formales como la gramática, la cohesión, la coherencia textual o las modalidades retóricas, se ha mostrado altamente insuficiente.

El gran desafío parece ser reorganizar las prácticas de aula para que el lenguaje sea visto desde un marco social, presentando instancias de lectura y escritura con objetivos claros y con interlocutores reconocibles y pertinentes. El lenguaje es transversal a todas las actividades de la escuela y a todas las áreas del conocimiento (y de hecho, a todas las instancias de la vida dentro y fuera de la escuela), por lo que se pueden aprovechar actividades cotidianas y el material de estudio de las distintas áreas para trabajar lengua. No es necesario llevar un texto específico para lengua, situación que muchas veces lleva a presentarlo de manera descontextualizada, cuando el mismo día se trabaja un tema de historia, por ejemplo. El texto de historia sirve para trabajar comprensión lectora, reflexionar sobre aspectos formales de la lengua (desde el código a la organización textual) y puede dar lugar para escribir (desde notas y resúmenes a exposiciones o debates). Sin embargo, en clase se observa una separación entre el tipo de trabajo que se realiza con los textos de las distintas áreas del conocimiento y el trabajo en lengua. Para esto, generalmente se presentan textos seleccionados a tal fin, generalmente fotocopiados y sin indicación de la fuente. Difícilmente se ven libros en las aulas, si bien todas las escuelas tienen biblioteca y algunas además tienen biblioteca en el salón de clase. Otro aspecto a señalar es que en muy pocas clases de las observadas se trabaja con textos literarios. Resulta de fundamental importancia contar con textos de calidad como modelos para los niños. Los textos bajados de Internet no siempre presentan un nivel de calidad lingüística apropiado para el trabajo en clase. Los niños deberían encontrar en la escuela instancias en las que puedan leer para aprender, leer para informarse y leer para disfrutar. Se podrían incluir textos

escolares, periódicos y revistas, cuentos, novelas y poesías, ya que todos tienen un lugar en el salón de clase y un contexto y razones para ser producidos y leídos. Y a partir de esas lecturas hay mucho para conversar, discutir, intercambiar y escribir. Explicar, argumentar, debatir son prácticas discursivas que se pueden realizar tanto oralmente como por escrito. Ocurre lo mismo con la narración y la descripción. Se necesitan espacios de comunicación para que esto sea posible.

En educación primaria, y de manera temprana, se puede empezar a trabajar con lectura y escritura a través del currículo. Se pueden aprovechar los temas y los textos abordados en otras áreas del conocimiento para enseñar o reflexionar sobre la lengua, porque de esta manera ambas actividades (aprender contenidos y aprender sobre la lengua y sus usos) pasan a ser significativas. Tampoco se observa que las clases se organicen en torno a secuencias didácticas que articulen conocimientos de distinto tipo (entre los que se puede destacar el lenguaje, tanto oral como escrito) ni la relación de las actividades con proyectos escolares más amplios como organizadores de distintas secuencias.

Referencias

ANEP *Programa de Educación Inicial y Primaria*, Montevideo: Consejo de Educción Primaria, 2008.

BAJTIN, M. *Estética de la creación verbal.* México: Siglo XXI editores, 1999.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENAU, D. *Diccionario de análisis del discurso*, Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2005.

GABBIANI, B. Géneros textuales y enseñanza de lenguas ¿una moda académica?. *Segundo Foro de Lenguas ANEP (2FLA)*, Montevideo: Programa Políticas Lingüísticas, ANEP, CODICEN, 2010.

INEEd *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016*. Montevideo: INEEd, 2017.
En línea: http://www.ineed.edu.uy/images/pdf/Informe-sobre-el-estado-de-la-educacion-en-Uruguay-2015-2016.pdf

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação, en Karkowski, A. M., B. Gaydecska y K. Siebeneicher Brito (orgs) *Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino*, Editora Lucerna, Rio de Janeiro: 23 a 36, 2006.

MEURER, J. L. O Conhecimento de Gêneros Textuais e a Formação do Profissional da Linguagem, en Fortkamp, Mailce B. M. y L. M. B. Tomitch (orgs) *Aspectos da Lingüística Aplicada. Estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn,* Florianópolis, Insular. 149-166, 2000.

ROJO, R. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium?, en I. Signorini (org.) (*Re)Discutir texto, gênero e discurso*, São Paulo, Parábola Editorial: 73-108, 2008.

VIRAMONTE, M. Enseñanza de la lengua materna en Argentina: Un desafío al futuro, en *Literatura y Lingüística*, Nº 8 y 9, p.241-253, 1995-1996.

EIXO B | EJE B

LINGUAGENS:
identidades e corporeidades

LENGUAJES:
identidades y corporeidades

Da dor ao amor e no entremeio a cor: das senzalas para as carteiras universitárias

Hilário I. Bohn[1]
PPGL | UCPel

Sabrina Hax Duro Rosa[2]
PPGL | UCPel

Resumo: Falar sobre questões de raça, gênero e classe é (re)construir conceitos e minimizar barreiras que distanciam – ainda! – homens e mulheres, negros e brancos, ricos e pobres. Enquanto gênero, a mulher se vê subjugada; enquanto raça temos a subjugação dos negros; enquanto classe, o pobre é marginalizado. Neste trabalho trataremos daquela que, por seu gênero e por sua cor, encontra-se, frequentemente, numa posição de desrespeito e menosprezo: a mulher negra. Passamos, primeiramente, por um breve histórico desde a colonização brasileira da construção identitária da mulher negra até os dias atuais; em seguida analisaremos dados coletados no IFRS – Câmpus Rio Grande para averiguarmos se a jovem estudante negra busca, longe da senzala e da cama do senhor, um espaço numa sociedade que ainda a vê como um objeto sexual. Com o histórico que temos no Brasil, sendo o nosso país o último da América Latina a abolir a escravidão, é mais que compreensível que homens negros e mulheres negras tenham suporte para resgatarem sua dignidade e se tornarem mais fortes por meio da

[1] Professor do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas [*in memoriam*].
[2] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas.

educação. Por isso, uma forma de ocupar um espaço que sempre privilegiou os brancos é ingressando na Universidade ou Instituto Federal e a Lei de Cotas surgiu com esse intuito, o de minimizar as diferenças. Neste estudo de caso verificamos, por meio de um questionário, a posição das 10 estudantes negras ingressantes no IFRS Câmpus Rio Grande em 2016: se cotistas ou não e se a favor ou não das Cotas Raciais. A partir de uma análise das suas respostas pudemos perceber que a estudante negra e, principalmente, a de baixa renda, ainda não encontra forças suficientes para buscar seu empoderamento em um espaço que é seu por direito, o qual poderá possibilitar sua saída de um contexto discriminatório por ser quem ela é.

Palavras-chave: mulher; negra; cultura brasileira; cotas.

Title: From pain to love and the color in between: from *senzalas* to school desks

Abstract: Talking about race, gender, and social class is (re)formulating concepts and minimizing barriers that pull away – today still! – men and women, black and white, rich and poor. About gender, the woman is suppressed; about race, we have the suppression of black people; about social class, the poor is marginalized. In this paper, we will talk about the one who is frequently found in a disrespected and disregarded position because of the color and the gender: the black woman. Firstly, we go through a brief history from the Brazilian colonization of the identity of the black woman up to now; then, we analyze data collected at IFRS – Rio GrandeCampus in order to verify if the young black student girl searches,far away from *senzala* and from the slave master, a space in a society, which still sees her as a sexual object. According to the background we have in Brazil, being it the last country in Latin America to abolish slavery, it is understandable that black men and women have support to recover their dignity and become stronger through formal education. That is why getting into the University or Federal Technical Institutes is a way to occupy a space, which has always been a white privilege, and the Quotas Law aroused with this aim: minimizing the differences. In this case study, we verify, through a questionnaire, the position of 10 black student girls who got into IFRS Rio Grande Campus in 2016: if they have entered by Quotas or not, and if they are in favor of Racial Quotas or not. After analyzing their answers, we could notice that the black student girls, and mainly the ones with low income, still do not find enough strength to look for

her empowerment in a space that is eligible to hers. This may be a possibility to enable them toget out of the discriminatory context for being who they are.

Keywords: woman; black; brazilian culture; quotas Law.

Introdução

Somos privilegiados de estarmos vivenciando uma época em que há alguma discussão identitária relacionada a gênero, raça e classe. Essa discussão é positiva no momento em que se é permitido questionar, interrogar, duvidar e refletir sobre questões tão pungentes e que até a pouco encontravam-se adormecidas.

Falar sobre essas questões implica em desacomodar os pré-conceitos que enquadram no binarismo – homens e mulheres, negros e brancos, ricos e pobres. Enquanto gênero, a mulher se vê subjugada; enquanto raça temos a subjugação dos negros; enquanto classe, o pobre é marginalizado. Qualquer mulher já sofre uma discriminação em relação ao sexo masculino, qualquer negro ou negra já sofre discriminação em relação ao branco e à branca, e qualquer sujeito já sofre discriminação se está numa baixa classe social.

Neste trabalho trataremos daquela que,por seu gênero e por sua cor, encontra-se, frequentemente, numa posição de desrespeito e menosprezo: a mulher negra. Passamos, primeiramente, por um breve histórico desde a colonização brasileira da construção identitária da mulher negra até os dias atuais; em seguida analisaremos dados coletados no IFRS – Câmpus Rio Grande para averiguarmos se a jovem estudante negra busca, longe da senzala e da cama do senhor, um espaço numa sociedade que ainda a vê como um objeto sexual.

Estamos cientes de que falar sobre identidade, cultura e raça é tarefa árdua devido à complexidade de tais temas, os quais estão imbricados na discussão deste trabalho. No entanto, estamos dispostos a

entrar num terreno movediço, mas que deve ser abordado e, por isso, é importante situarmos os leitores sobre quais suportes teóricos estaremos nos debruçando.

Nossa visão sobre identidade é aquela de Bauman (1999, 2005, 2012, 2016) e de Hall (2004), uma identidade cambiante, influenciada pela globalização e "modernidade líquida". A identidade é provisória, em que

> [...] teremos de nos confrontar vezes sem conta com a tarefa da 'autoidentificação', a qual tem pouca chance de ser concluída com sucesso e de modo plenamente satisfatório. É provável que fiquemos divididos entre o desejo de uma identidade de nosso gosto e a escolha e o temor de que, uma vez assumida essa identidade, possamos descobrir [...] que não existe uma ponte, se você tiver que bater em retirada (BAUMAN, 2005, p.105).

São essas identidades que formam uma comunidade e sua cultura, ainda que cambiantes, ainda que fronteiriças e "líquidas" na contemporaneidade; são elas que, unidas, formam a cultura de uma comunidade. De acordo com Bauman (2012, p.153):

> A noção genérica de cultura, portanto, foi cunhada para superar a persistente oposição filosófica entre espiritual e real, pensamento e matéria, corpo e mente. O único componente necessário e insubstituível do conceito é o processo de estruturação, com seus resultados objetificados – as estruturas produzidas pelo homem.

A respeito de "raça", tomaremos parte do grupo de estudiosos (BLUM, 2005; GUIMARÃES, 2009; FILICE, 2011) que utilizam o termo com o intuito de repensar as questões socioculturais, identitárias, religiosas, linguísticas e nacionais, as quais, na essência de suas diferenças, geram inimizades, preconceitos e fomentam as desigualdades entre os seres, independentemente de todos estarmos cientes de que biologicamente falando, somos de uma única raça: a humana.

Com o histórico que temos no Brasil, sendo o nosso país o último da América Latina a abolir a escravidão, é mais que compreensível que homens negros e mulheres negras tenham suporte para resgatarem sua dignidade e se tornarem mais fortes por meio da educação. Por isso, uma

forma de ocupar um espaço e mudar a cultura que sempre privilegiou os brancos é ingressando na Universidade ou Instituto Federal e a Lei de Cotas Raciais surgiu com esse intuito, o de minimizar as diferenças.

Neste estudo de caso, verificamos por meio de um questionário quantas meninas negras ingressaram no 1º ano do Ensino Médio Integrado do IFRS Câmpus Rio Grande em 2016 e apuramos suas posições quanto às Cotas Raciais. A partir de uma análise das suas respostas pudemos perceber que a mulher estudante negra e, principalmente, a de baixa renda,do IFRS Câmpus Rio Grande, ainda não encontra forças suficientes para buscar seu empoderamento e um espaço que é seu por direito, o qual poderá possibilitar sua saída de um contexto discriminatório por ser quem ela é.

As mulheres e "a cor do pecado"

No Brasil, a submissão feminina vem desde os tempos do Brasil Colônia, pois a partir da puberdade as meninas eram vistas como objetos reprodutivos. E se essa prerrogativa era para as brancas do sexo feminino, mais ainda valia para as meninas e mulheres negras que, à época, eram "propriedades" dos seus senhores.

A sociedade enxerga e julga a pessoa por sua aparência. Na essência dessa pseudo-construção identitária e nesse julgamento estão a cor e seus órgão genitais. O corpo se sobressai e na disputa de poder os corpos marcados pela cor (negra) e pelo sexo (feminino) são os corpos dominados. São marcas que contemplam um julgamento sobre as habilidades e performances do sujeito: se é mulher não sabe dirigir; se é negra é boa de cama; e assim por diante.

A mulher brasileira carrega a imagem de "mulher fácil" no exterior. E isso não se deve apenas pela fama do país do Carnaval ser liberal e propagandear suas mulheres sensuais e seus corpos como se fossem patrimônios culturais a serem admirados e desejados além mares. Segundo Rosa (2011, s.p.), ainda nos séculos XVII e XVIII era comum o alto

índice de concubinatos, "fazendo com que a mulher brasileira em pouco tempo fosse negativamente estereotipada na Europa".

A imagem da mulher negra ou parda como símbolo sexual brasileiro, objeto de desejo masculino e até causa de inveja por parte de algumas mulheres brancas, é construída desde a escravatura; época na qual, além do trabalho doméstico e do campo, a escrava negra servia para satisfazer os desejos do seu patrão e iniciar a vida sexual de seus filhos homens.

A mulher negra transitava da senzala à cama do seu senhor, numa espécie de jogo onde o sofrer com o trabalho forçado e o sexo eram seus destinos certeiros, mostrando sua subserviência como único sentido de vida. De 1888, quando foi assinada a Lei Áurea abolindo a escravatura, até os dias de hoje, são apenas 129 anos, dentre os quais os negros foram largados à própria sorte. Foi dispensada qualquer forma de reintegração dos negros libertos na sociedade baseada no trabalho assalariado, bem como preparo ou formação para que desenvolvessem um trabalho independente.

As mulheres negras, muitas com filho nos braços, sofreram ainda mais para se integrarem à sociedade Brasileira machista. Sem ter um marido ou um senhor para lhe sustentar e sem suporte, seja por meio da Igreja, do Estado ou de qualquer outra Instituição que as preparassem para essa nova vida, ficaram ainda mais marginalizadas.

Como um dos fardos que carregavam era o de serem vistas como objetos sexuais desde a escravidão, a utilização do seu corpo como forma de barganha era uma alternativa a sua subsistência e continua uma opção. No entanto, estudo da doutoranda em Sociologia pela UFPE, Alyne Nunes, aponta que até mesmo na prostituição as mulheres negras sofrem preconceito (DIAS, 2016). Segundo Nunes as prostitutas negras são agredidas com mais frequência que as brancas, precisam trabalhar mais e permanecem mais tempo no meio da prostituição do que as brancas.

Segundo Alyne Nunes (DIAS, 2016, s.p.): "A cor da pele importa mais que o tipo físico para os brasileiros, principal público desse tipo de

serviço. Quem pode pagar mais, como o cliente de Boa Viagem, escolhe as brancas".

Essa cultura do corpo da mulher negra como símbolo sexual, ou como objeto sexual, a acompanha de geração a geração, tornando difícil mudar esse estigma. Segundo Pacheco (2013, p.25):

> Torna-se difícil não reconhecer como os discursos de ideologias raciais e de gênero são estruturantes e ordenam um conjunto de práticas corporais racializadas vividas pelo gênero, na sexualidade, no trabalho, na afetividade e em outros lugares sociais que são "destinados" às mulheres negras, na Bahia e no Brasil.

Falando do contexto estadunidense, Hooks (1995, *apud*. PACHECO, 2013) ressalta a necessidade de analisar como os corpos das mulheres negras são representados no período escravista e pós-escravista. Para ela:

> Mais que qualquer grupo de mulheres nesta sociedade, as negras têm sido consideradas 'só corpo, sem mente'. A utilização de corpos femininos negros na escravidão como incubadoras para a geração de outros escravos era a exemplificação prática da ideia de que as 'mulheres desregradas' deviam ser controladas. Para justificar a exploração masculina branca e o estupro das negras durante a escravidão, a cultura branca teve que produzir uma iconografia de corpos de negras que insistia em representá-las como altamente dotadas de sexo, a perfeita encarnação de um erotismo primitivo e desenfreado (HOOKS, 1995, *apud.* PACHECO, 2013, p.24).

O mesmo se passou no Brasil e foi até intensificado através da mídia, das propagandas machistas como as de cerveja, das novelas e do Carnaval – época em que o país "vendia", e de certa forma ainda "vende", a imagem da mulata e da mulher negra, como símbolos sexuais e como se fossem patrimônios públicos.

Educação como forma de empoderamento

De acordo com Maringoni (2011), já em 1880 havia uma sinalização de preocupação social e educacional para com os negros, pois nesta época o abolicionista Joaquim Nabuco encaminha um projeto que, obviamente, é rejeitado pela Câmara dos Deputados, no qual seu artigo 49 definia: "*Serão estabelecidas nas cidades e vilas aulas primárias para os escravos. Os senhores de fazendas e engenhos são obrigados a mandar ensinar a ler, escrever, e os princípios de moralidade aos escravos".*

Naquela época, conforme Maringoni (2011, s.p.):

> Os abolicionistas radicais, como Nabuco, André Rebouças, José do Patrocínio, Antonio Bento, Rui Barbosa, Senador Dantas e outros esperavam que a extensão da educação a todas as classes, a participação política em massa e uma ampliação de oportunidades econômicas para milhões de negros e mulatos e outros setores menos privilegiados da sociedade brasileira viessem a permitir que estes grupos assumissem um lugar de igualdade numa nação mais homogênea e próspera.

Infelizmente, não foi isso que aconteceu. Olga Maria Lima Pereira (2014, p.109) descreve a transterritorialidade pela qual passaram os negros: "Das senzalas para os guetos e diversos bairros da periferia. Este seria o destino certo dos negros libertos: a liberdade diante de um novo mundo que os continuava condenando a uma nova escravidão". Temos aí uma sociedade punitiva dentro de uma cidade punitiva, já que a segregação permanece de forma camuflada, onde a manifestação de poder se revela nessa divisão espacial. Divisão essa que ainda existe, de alguma forma, dentro da escola.

> A herança que os negros livres receberam dos escravos fora a tal ponto aniquilada pelos brancos que não havia sequer a possibilidade de recuperar a "relação de si-mesmo consigo" enquanto forma específica de subjetividade negra. A cultura dos grupos africanos fora destruída sistemática e deliberadamente pelos senhores brancos; as formas de ser dos negros reduziram-se aos padrões de sentimento e comportamento que os brancos

> criaram para melhor explorá-los e nelas socializaram-nos (CARDOSO, 2003, p.324).

Segundo Teixeira (2003), foi entre 1930 e 1940 que uma solução educacional para uma pretensa homogeneização das raças foi iniciada com pesquisas a respeito das raças, dos negros e das formas de ascenção social a qual, entre elas, estava a educação formal.

Filice (2011) aponta a necessidade de inserir "a questão da cultura negra na pauta de discussão sobre políticas educacionais" porque o preconceito e a discriminação racial também se constituem nos sistemas de ensino e colaboram para a estruturação das relações sociais no país.

> Em 1997, apesar de representar quase metade da população brasileira, apenas 2,2% das pessoas declaradas negras ao IBGE possuíam ensino superior completo. Entre as pessoas brancas, o número era de 9,6%. Dez anos depois, este número passa para 4,0% entre os(as) negros(as) e 13,4% entre os(as) brancos(as). Ou seja, **a quantidade de negros formados no ensino superior hoje é menos da metade dos brancos formados há dez anos** – o que enfatiza a diferença no acesso ao ensino superior entre os doisgrupos e a importância da política de cotas raciais nas universidades, bem como dos mecanismos de manutenção dos alunos cotistas.

Os dados apontam para a urgência de que políticas públicas educacionais sejam desenvolvidas em nosso país e a Lei de Cotas, apesar de suas fragilidades, já serve como um começo para a mudança desse quadro.

Altafin (2011, p.45) analisa a questão das cotas nas universidades sob três perspectivas: a social, a educacional e a jurídica. Ele ressalta que "o Brasil convive com uma dívida social de significativa amplitude: o condicionamento histórico de 300 anos de colônia e 350 de escravidão" o que vem a motivar movimentos sociais para pressionarem o Estado a adotarem políticas públicas que visem diminuir a discrepância social e racial.

Segundo Bonella (*apud*. ALTAFIN, 2011, p.50):

> As cotas são uma estratégia coletivo-comunitária, e não individualista, de direitos de grupo (grupos tradicionalmente marginalizados): primeiro, os beneficiários não têm exatamente direitos individuais diretamente, mas o grupo que representam o tem; e, segundo, eles, na verdade, e a instituição e a sociedade como um todo, incluindo nós, os professores, estamos realizando um dever, uma exigência a de contribuir cada um, em pouco com a superação das desigualdades humanas, em especial, da desigualdade racial brasileira.

Dentro da perspectiva educacional, Altafin (2011, p.51) considera que

> [...] o Estado não supre a falta de conhecimento do vestibulando que estudou o nível médio em escola pública; apenas, pelo princípio da subsidiariedade, concede-lhe uma recepção diferenciada no ensino superior, pelo regime da cota mérito/carência, da mesma forma que a cota racial.

O Estado falha na educação básica e no ensino médio e isso também deve ser revisto, mas o que temos de concreto atualmente e a nosso favor, são as cotas, já que não é justo o aluno proveniente da escola pública sucateada, sem estrutura e muitas vezes sem professores, concorrer de maneira igual ao aluno que teve sua educação em escolas privadas para ingressar na educação superior e nos Institutos Federais. É a elite que consegue chegar e sair da Universidade e este ciclo vicioso deve ser alterado e o ingresso por meio da Lei de Cotas visa romper com este paradigma.

A respeito das questões legais das Cotas, Altafin (2011, p.56) se prende ao artigo 205 da Constituição Federal que diz ser dever do Estado promover a educação ligando-a à dignidade humana, visando ao "pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo, para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".

A educação brasileira, a academia e os estudiosos, os professores, estão todos baseados na educação eurocêntrica e branca. Cabe ao estudante negro se enquadrar num sistema em que, quando menos se

espera, está ocorrendo um branqueamento dos sujeitos negros, pardos e indígenas.

> O empoderamento, nesse sentido, implica conquista da liberdade, avanço e superação do estado de subordinação (dependência econômica, física, etc.) por parte daquele que se empodera (sujeito ativo do processo), e não uma simples doação ou transferência por benevolência. Esse processo é realizado *pela própria pessoa por si mesma* [grifo nosso], as mudanças e ações que a levam a evoluir e se fortalecer (ROSO e ROMANINI, 2014, p.86).

O empoderamento individual tem valor e caminha para uma mudança também social, mas o empoderamento coletivo, ou seja das mulheres negras, por exemplo, como coletivo, tem maior impacto na sociedade e traz mais visibilidade para a causa.

Metodologia

Para identificarmos a percepção das estudantes negras sobre as cotas raciais, aplicamos um questionário misto (perguntas fechadas e abertas) para as turmas dos 1os anos do ensino médio integrado do IFRS Câmpus Rio Grande em abril de 2016 e na ocasião 216 estudantes o responderam. O instrumento tinha como objetivos: verificar o número de estudantes do sexo masculino e do sexo feminino; identificar o número de autodeclarantes brancos, índios, pardos e negros; verificar quantos ingressaram pelas cotas raciais e quantos não, ou, se desconheciam sua forma de ingresso; e se eram contra, a favor ou não se sentiam em condições de opinar sobre as cotas raciais e por quê. A partir desse levantamento, analisamos, para este estudo, as respostas das estudantes negras, perfazendo um total de 10 sujeitos.

Análise e discussão dos dados

Dos 216 alunos respondentes do questionário, apenas 10 são jovens negras. Esse índice representa uma limitada participação da jovem negra

riograndina no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Esse número reforça a ideia de que educação formal em nível integrado, tecnológico e superior ainda é um privilégio do homem e, em especial, do branco já que temos 91 estudantes do sexo feminino, sendo somente 10 negras, contra 125 do sexo masculino no qual apenas 12 são negros.

Trabalharemos com essas 10 estudantes negras na nossa análise e discussão de dados com o intuito de verificarmos, a partir das respostas, seus posicionamentos quanto a serem a favor, contra ou se não têm uma opinião formada sobre as cotas raciais. Entendemos que esse posicionamento poderá demonstrar sua consciência sobre seu direito de buscar um empoderamento por meio da educação.

Tabela 1: Total de estudantes do sexo feminino; sua autodeclaração racial; sua condição cotista, não cotista ou não sabe; e sua posição sobre as cotas raciais

FEMININO e Condição de ingresso	A FAVOR DAS COTAS RACIAIS	CONTRA AS COTAS RACIAIS	NÃO SE SENTE CAPAZ DE OPINAR
Cotista negra	2	3	1
Não cot. negra	1	1	1
Não sabe negra	1		
TOTAL	**4**	**4**	**2**
PERCENTAGEM			
Total estudantes	**10**		

A Tabela 1 apresenta a tabulação dos dados e nos mostra que das 10 estudantes negras 4 são a favor, 4 são contra e 2 não sabem se posicionar quanto às cotas raciais.

Das 6 cotistas negras, 3 são contra as cotas raciais, ou seja, elas ingressaram pela Lei de Cotas, porém não concordam com essa ação afirmativa. Isso demonstra que não há uma compreensão real sobre a lei de cotas raciais, nem mesmo por parte de quem sofre o preconceito e que ingressa na Instituição por essa forma de subsídio. Apenas 2 são a favor e 1 não se sente em condições de se posicionar, demonstrando que o

Brasileiro, em geral, não reconhece o peso da cor que o os negros carregam e, por vezes, nem o próprio negro compreende sua história.

A escola nem os meios de comunicação proporcionam ao negro ser o protagonista, ser o autor da história. Ainda é escasso o material didático que trate da resistência dos negros durante a escravidão ou após o período abolicionista, bem como docentes que discutam as questões da cultura negra em sala de aula. Falta "capital cultural" negro (BOURDIEU, 1988) no sistema escolar que ainda é branco e que valoriza o capital cultural dominante.

De acordo com o historiador Joel Rufino dos Santos (*apud.* TEIXEIRA, 2003, p.23):

> A ação afirmativa é, antes de tudo, um princípio. Já é um grande avanço o reconhecimento de que o Brasil não sendo uma democracia racial, os negros estão em desvantagem. É tarefa do Estado corrigir esta desvantagem (...) A maneira de fazer isso é realmente discriminação afirmativa. Mas ela se justifica por causa das desigualdades.

Duas das três cotistas negras que são contra as Cotas Raciais alegam: "acho que na visão da sociedade pode ser um preconceito, pois pode parecer que um negro não tem capacidade de ingressar na instituição" e "eu acho que as cotas é um jeito de dizer que as pessoas que entram com cotas não têm capacidade de entrar sem cota". Uma delas não justificou seu posicionamento, deixando em branco a questão.

Quando as estudantes cotistas negras justificam ser contra as cotas dizendo que a sociedade pode ver as cotas raciais como mais preconceito ou que a sociedade pode pensar que, por ingressar desta forma, o negro é menos capaz, temos a confirmação de que estão sofrendo um branqueamento, estão passando a pensar como pensa a cultura dominante branca, sem se darem conta de que aceitar isso é aceitar seu apagamento como sujeito negro.

Duas estudantes cotistas negras são a favor das Cotas Raciais: "Porque com elas eu tive mais chance de entrar no curso" e "Porque ajuda

pessoas de baixa renda a ter uma qualidade de ensino melhor, não apenas pessoas negras, mas pessoas em geral". Podemos perceber pela primeira resposta que a estudante está preocupada consigo mesma e não com o coletivo, não leva em consideração o direito de um grupo. Na segunda justificativa na qual a aluna diz ser a favor das Cotas Raciais, há uma clara confusão entre as Cotas Raciais e as Cotas Sociais na qual ela exalta o fato de as pessoas de baixa renda poderem ter acesso a um melhor ensino, seja ela negra ou branca.

Portanto, as duas únicas cotistas negras a favor das cotas não demonstram estar cientes do real valor dessa ação afirmativa, a qual, dentre tantos argumentos, serve como um "pagamento de indenização histórica aos negros" (VIANNEY *apud*. ALTAFIN, 2011, p.38).

Duas cotistas negras não se sentem em condições de se posicionar por não terem uma opinião formada a respeito. Podemos fazer algumas suposições do porque não se posicionarem: por realmente desconhecerem a Lei de Cotas; por temerem algum tipo de sanção típica no meio escolar; por terem uma baixa autoestima, achando que sua opinião não é relevante e por não terem "voz".

Dentre as três estudantes não cotistas negras, uma não se sente em condições de se posicionar: "Porque as cotas dão chance a quem tem menos condição financeira a conseguir engressar em uma faculdade, mas as pessoas que tem condição financeira se aproveitam desse recurso". Essa estudante também confundiu as cotas sociais com as raciais. Uma estudante negra não cotista é contra as Cotas Raciais "porque, dando números e formas e raças se torna um ato de preconceito" e uma estudante negra não cotista é a favor das Cotas Raciais porque "é uma possibilidade de pessoas que sofrem com o racismo diariamente ingressarem nas escolas e universidades. O problema é algumas pessoas serem incorretas e se aproveitarem disso". Aqui temos a única estudante, dentre todas as estudantes negras, que realmente fala da questão do preconceito ainda vivido pelos negros.

A estudante negra que não sabe se ingressou pelas Cotas raciais é a favor dizendo que "as cotas dão uma oportunidade a mais para as pessoas

que não conseguiram entrar pelo processo seletivo 'normal'". Podemos perceber, pelo seu argumento, que ela também não valoriza a necessidade de um pagamento de dívida histórica e de uma tentativa de democratização do ensino superior público.

Mesmo as que são a favor das cotas, a maioria das respostas não fala sobre a raça, a história e o passado dos negros. Fala de oportunidades, de individualismo e não no direito de um povo que merece todo o respeito e subsídio para ocupar uma camada sociocultural mais privilegiada por meio da educação.

A obra de Fanon, *Pele negra, máscaras brancas*, originalmente publicada em 1952 e traduzida para o português em 2008, "mostrava como a ideologia que ignorava a cor podia apoiar o racismo que negava. Com efeito, a exigência de ser indiferente à cor significava dar suporte a uma cor específica: o branco". Essa ideologia continua sendo reforçada na crença das meninas negras que ingressaram no IFRS, pois o fato de, dentre as dez, quatro serem contra as cotas raciais, duas não saberem se posicionar, e quatro serem a favor das cotas, permanecemos com a hegemonia branca e uma contra resistência das estudantes negras. Além do mais, apenas uma das meninas negras que são a favor das cotas raciais justifica sua resposta por causa do preconceito racial vivido pelos negros.

Considerações finais

A autoestima da mulher negra vem sendo, aos poucos, resgatada. Esse é um processo difícil, já que durante a escravidão elas foram forçadas a acreditarem que eram "objetos" e não sujeitos capazes de pensar, de terem suas próprias crenças e que não deveriam sequer demonstrar sentimentos e emoções. Essa sujeição foi passada de geração a geração, mas está sendo mudada atualmente, com o esforço de algumas mulheres negras que buscam dar voz aos seus pares, pelo mundo todo seja na área acadêmica (Bell Hooks, Chimamanda Adiche), seja na área do entretenimento (Nina Simone, Beyónce, Ruth de Souza).

Mesmo que ainda tenhamos inúmeros exemplos de atos racistas e machistas na nossa sociedade, divulgados diariamente na mídia, encontramos forças para mudar esse quadro e essa singela mudança pode ser percebida neste trabalho, em que os dados apontam para depoimentos nos quais as estudantes negras ainda não percebem/ seus direitos. A reconstrução do ser negro, da identidade negra, está acontecendo, porém, lentamente.

A ideologia do branqueamento está presente quando as estudantes negras dão ênfase à questão da cota social, sem valorizar e sobressaltar a questão das cotas raciais. As razões expostas pelas estudantes que são contra, indicam que as cotas raciais aumentam o preconceito e rotulam os negros como incapazes. Como vimos, a Lei de cotas veio para diminuir a desigualdade e não para reforçar um pensamento discriminatório e racista. Daí a necessidade urgente de oportunizar leituras e o debate sobre a Lei de Cotas ou Lei de Reserva de Vagas ou Lei 12.711.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *We should all be feminists*. Anchor Books: New York, 2014.

ALTAFIN, Juarez. *Cotas na Universidade*. Uberlândia: EDUFU, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. Globalização: as consequências humanas. Tradução: Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. Ensaios sobre o conceito de cultura. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BAUMAN, Zygmunt e MAURO, Ezio. Babel: entre a incerteza e a esperança. Tradução: Renato Aguiar.1.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

BLUM, Lawrence. *O que as explicações de "racismo" causam?*. In: LEVINE, Michael P. e PATAKI, Tamas (org.) Racismo em mente. Tradução: Fábio Assunção Lombardi Rezende. São Paulo: Madras, 2005, p.71-94.

BOURDIEU, Pierre. *Os três estados do capital cultural*. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). Escritos de educação. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CARDOSO, Fernando Henrique. *Capitalismo e escravidão no Brasil meridional: o negro na sociedade escravocrata do Rio Grande do Sul.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

DIAS, Gabriel. *Negras sofrem preconceito até na prostituição*. Folha de Pernambuco. Data da postagem: 04/05/2016. Disponível em: http://www.ceert.org.br/noticias/direitos-humanos/11383/negras-sofrem-preconceito-ate-na-prostituicao. Acesso em: 15 mar. 2017.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução: Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FILICE, Renídia Cristina Garcia. *Raça e classe na gestão da educação básica brasileira: a cultura na implementação de políticas públicas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. *Racismo e antirracismo no Brasil*. 3.ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Traduzido por Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 9.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HOOKS, Bell. *Black looks: race and representation*. South End Press Boston, MA, 1992.

MARINGONI, Gilberto. *História – O destino dos negros após a Abolição*. Ano 8. Edição 70 – 29/12/2011. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2673%3Acatid%3D28&Itemid=23 Acesso em: 6 mai. 2016.

PACHECO, Ana Cláudia Lemos. *Mulher negra: afetividade e solidão*. Salvador: ÉDUFBA, 2013.

PEREIRA, Olga. *Cicatrizes da escravidão: da história ao silenciamento*. Pelotas, RS: Um2 Comunicação, 2015.

ROSA, Alexandre Valdemar da.*A cor do pecado: no século xix, a sensualidade da mulher negra.*Disponível em: http://www.geledes.org.br/a-cor-do-pecado-no-seculo-xix-a-sensualidade-da-mulher-negra/#gs.tkDIpbw30/06/2011. Acesso em: 26 abr. 2016.

ROSO, Adriane e ROMANINI, Moises. *Empoderamento individual, empoderamento comunitário e conscientização: um ensaio teórico.* In: Psicologia e Saber Social, V. 3, 2014, p. 83-95. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/psi-sabersocial/article/view/12203>. Acesso em: 14 nov. 2017.

SECRETARIA de Combate ao Racismo/CUT . Disponível em: http://cut.org.br/system/uploads/action_file_version/1fcd516c53da22deaee03e41c795da50/file/dados-20-20-20-20-20-20-20populacao-20negra-20no-20brasil-20-20populacao.pdf. Acesso em: 3 jan. 2016.

TEIXEIRA, Moema de Poli. *Negros na Universidade: identidade e trajetória de ascensão social no Rio de Janeiro.* Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

Semiótica das cidades e suas práticas cotidianas: um olhar sobre o espaço urbano de Pelotas através da mídia impressa no início do século xx[1]

Fabiane Villela Marroni[2]
PPGL | UCPel

Resumo: Mudanças nos valores e costumes da população burguesa europeia, no final do século xix e início do século xx, foram logo assimiladas no Brasil. Uma visão de mundo, que se enunciava com marcas de um *outro*, em um período eufórico, num discurso de modernidade, de mudanças no modo de vida da sociedade. Ideias de progresso e civilização divulgadas pela imprensa e ancoradas em sua *Belle Époque*. Este artigo tem como objetivo um estudo da mídia impressa em Pelotas no início do século xx, para analisar o processo de transformação da cidade – do seu espaço urbano e de suas práticas cotidianas – utilizando, como base teórica e metodológica, a teoria da semiótica discursiva.

[1] Este artigo recupera uma discussão realizada na tese de doutorado (PPGCS:PUC-SP), intitulada "Pelotas (re)vista: a *Belle Époque* da cidade através da mídia impressa", sob orientação de Ana Claudia de Oliveira. Originalmente, o artigo, em sua íntegra, foi publicado no livro *Semiótica nas práticas sociais:* comunicação, artes e educação de FECHINE, Yvana, CASTILHO, Kathia, REBOUÇAS, Moema e ALBUQUERQUE, Mariana. São Paulo: Estação das letras e cores, 2014.

[2] Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas.

Palavras-chave: semiótica discursiva; mídia impressa; Pelotas; extremo sul do Brasil.

Title: The Semiotics of the cities and its daily practices: a look over the urban space in Pelotas through the press media in the beginning of the 20th century

Abstract: By the end of the 19th century and beginning of 20th century, the changes on values and habits of the European bourgeois people were soon assimilated in Brazil. A world view that had been announced with marks of *another,* during a euphoric period, within a modernity discourse, and within changes on the way of living of the society. Ideas of progress and civilization disseminated by the press and anchored by the *Belle Époque*. This paper aims at studying the press media in Pelotas in the beginning of the 20th century to analyze the process of the town's transformation – from its urban space to its daily practices – using, as methodological and theoretical foundation, the discursive semiotic theory.

Keywords: discursive semiotic; press media; Pelotas; southern Brazil.

Introdução

A semiotização dos espaços urbanos, proposta por Ana Claudia de Oliveira[3], ajuda-nos a pensar o processo de urbanização de Pelotas no início do século XX, uma das cidades mais antigas e prósperas do estado do Rio Grande do Sul. Ao lançar outro olhar para esta cidade, somos envolvidos por diversos aspectos: das "vitrinas" das lojas, nas ruas, como reveladoras de valores, como "vitrinas" de modelos de desenvolvimento, urbanização e contemporaneidade. Pensar o processo de urbanização de Pelotas, a partir do referencial teórico da semiótica e das abordagens de Oliveira (1997, 2000), ajuda-nos a lançar um outro olhar para este espaço.

[3] OLIVEIRA, A. C. *Vitrinas*: acidentes estéticos da cotidianidade. São Paulo: EDUC, 1997. 181p.; OLIVEIRA, A. C. A semiótica: uma outra prática do olhar na vida sócio-cultural. *Nexos*. *Revista de estudos de comunicação e educação*, São Paulo, n.3, p.7-12, ago.1998.; OLIVEIRA, A. C. Expressionismo como modo de vida e moda. In: GUINSBURG, J. *O expressionismo*. São Paulo: Perspectiva, 2002. p.543-605.

No século XIX, Pelotas caracterizava-se como um centro de expansão rural e econômica do Rio Grande do Sul. O seu rápido desenvolvimento não se deu por acaso, mas resultou de uma combinação de fatores sociais e de condições geográficas, especialmente no que se refere a sua localização às margens do Canal São Gonçalo, da Lagoa dos Patos e de inúmeros arroios que cortam suas terras. Entre o final do século XIX e início do século XX, Pelotas vivia seu apogeu cultural, característica de uma cidade que ainda se beneficiava com a riqueza gerada no ciclo do charque.

No auge da indústria saladeril, todo o dinheiro acumulado nos períodos de safra passou a ser gasto nos centros mais desenvolvidos. A capital da República, então Rio de Janeiro, no exterior, Paris ou, mais proximamente, Buenos Aires e Montevidéu, atraíam as pessoas de alto poder aquisitivo. O Rio de Janeiro, grande "arauto" dos acontecimentos nacionais e internacionais, divulgava, pelo país inteiro, uma gama diferenciada de publicações, com temas relevantes de interesse político, econômico, cultural e mundano. E o que se apresentava como "moderno" ou "novidade" copiava-se. Na época, os descendentes de charqueadores costumavam deslocar-se para as grandes capitais do centro do país. Também, as frequentes viagens desses jovens e suas famílias ao exterior e, em decorrência, as inúmeras visitas de estrangeiros à cidade, fizeram com que outros valores, principalmente europeus, se agregassem à cultura local, o que, aos poucos, foi dando forma e estilo a esta cidade.

As transformações do século XIX na Europa "serviam de exemplo" para a elite brasileira naquele tempo[4]. Needell (1993, p.67) coloca que o tema central da cultura desta elite baseava-se entre "recusa e evasão, pois nas mudanças da *Belle Époque* a elite celebrava não só o que era feito, mas também o que era desfeito". Revendo o passado, ela (a elite) negava sua própria essência. Para *poder-ter* e *poder-ser* era preciso negar os valores vigentes em um país colonial atrasado. O progresso precisava "ser-visto" e a elite precisava ser "elite" e, para que isso acontecesse, deveria haver a

[4] Para Needell, a elite carioca "incluía republicanos e abolicionistas, profissionais liberais e empresários, mas nenhum jacobino" (1993, p.41), este último caracterizado pelos nacionalistas.

dissociação dos valores ultrapassados para possibilitar a incorporação dos novos valores europeus.

A recusa e evasão aparecem como um *não-querer-ser* –, uma negação ao retrocesso e uma asserção ao progresso. Para *poder-ser* civilizado eram necessárias mudanças concretas, visíveis, que, de certa forma, anunciassem a chegada de um novo tempo. Era preciso negar o obscurantismo. Dando início a este percurso, uma das primeiras providências tomadas deu-se em relação ao próprio espaço urbano, com longas avenidas, parques e práticas relativas ao saneamento. O objetivo era mostrar aos seus destinatários – a própria comunidade brasileira, capitalistas e imigrantes europeus, o desenvolvimento e a prosperidade. O Rio de Janeiro podia ser comparado a uma grande "vitrina". A cidade que exibe para ser vista aos novos mercadores, que a fazem ser vista como exemplar da modernidade. Neste percurso, pode-se dizer que ocorreram programas de aquisição transitiva (de doação), em que se verifica a obtenção de objetos de valor (valores descritivos como longas avenidas, palacetes).

Vendia-se o Brasil, principalmente a capital da República, como uma "imagem", segundo Needell, "à la européenne" (1993, p.70). No cenário da *Belle Époque* brasileira tem-se, também, um programa de aquisição reflexiva (de apropriação), em que o sujeito do fazer é o mesmo sujeito de estado. Neste último caso, ao mesmo tempo em que o país se modernizava, colocando-se como "vitrina" para os "outros", a elite colhia os benefícios. Como explica Barros, sabe-se que "todo programa narrativo projeta um programa correlato; ou seja, o programa de doação corresponde, em outra perspectiva, ao programa de renúncia, da mesma forma que o programa de apropriação é concomitante ao programa de espoliação" (1988, p.33). Ficar disjunto do objeto de valor significaria atraso, retrocesso, renúncia ao progresso. Conforme Needell, "abraçar a Civilização significava deixar para trás aquilo que muitos, na elite carioca, viam como um passado colonial atrasado, e condenar os aspectos raciais e culturais da realidade carioca, que a elite associava àquele passado" (1993, p.70).

Ao estabelecer a comparação da capital da República com uma vitrina, pretende-se dizer que a cidade se mostrava e era vista por seus espaços, seu traçado urbano, pessoas, monumentos, prédios, casas comerciais. Oliveira afirma que a vitrina assinala "a natureza do lugar, com suas características e qualidades específicas, assim como os estilos de vida que singularizam os habitantes da região... são palcos nos quais se encenam os *modi vivendi* da sociedade" (1997, p.25). O Rio de Janeiro queria ter um espaço condizente com os seus "novos" valores e, por isso, criou este espaço e adaptou-o ao seu novo estilo de vida.

O fato de se arrumar com outra imagem representava mais do que um estar "bem", significava um assumir o seu *poder-ter* e o seu *poder-ser*. Oliveira caracteriza o "vitrinismo" como "um intricado palco de relações significantes, quer intra, quer intersistemas, que geram significados" (1997, p.15). Nesta perspectiva, a Europa (com seus prédios, monumentos, cultura, educação e costumes) tornou-se fonte dos valores da elite brasileira, um destinador-manipulador. Esse destinador estabeleceu um contrato fiduciário, com um fazer persuasivo do destinador − com seus modos de vida − e um fazer interpretativo − do crer e assumir ser verdadeiro − do destinatário-elite. Competencializados a partir da aceitação do contrato estabelecido, e já em terra tupiniquim, o destinatário *faz-ser*, na perspectiva de uma doação de valores modais que o levam a realizar um fazer-transformador. O destinador persuade pelo saber, que exerce uma manipulação por sedução no destinatário, desejoso e manipulado, e por tentação, em que o manipulador mostra o poder ao destinatário para fazer o que lhe propõe.

Toda a narrativa tem uma função polêmica, e a narrativa da *Belle Époque* não poderia ser diferente. A conjunção para um sujeito implica a disjunção para o outro. Todo este discurso da modernidade operado pela elite, entre outros aspectos, servia para "ocultar" a exclusão social, reafirmando seus interesses. Para Pesavento,

> [...] ao mesmo tempo que o poder burguês se estruturava, consolidava-se política e administrativamente, criava instituições, difundia normas e valores, criava leis e pautava a conduta dos cidadãos, ocupava terras e erguia fábricas, remodelava cidades e

> propunha novos moldes de educação, erguia-se, também uma outra República, a dos cortiços e dos porões superlotados, das longas jornadas de trabalho, das greves, dos botequins, das brigas de navalha, dos subalternos, enfim (1990, p.12).

Neste sentido, quem não pertencia ou não se achava em consonância com a elite entrava em processo de disjunção dos valores por ela aspirados e construídos nas transformações urbanas. O acesso aos prédios suntuosos, aos grandes espetáculos, era privilégio de poucos.

O modo de vida na *Belle Époque,* em Pelotas, mantendo-se as devidas proporções, não foi diferente. A elite queria, principalmente, estar e viver e, por consequência, mostrar-se tal como acontecia nas cidades "civilizadas". Sabe-se da riqueza oriunda do ciclo do charque e, também, do período de "entressafra", que se dava entre os meses de novembro a abril, quando a elite desfrutava dos bens aquinhoados no trabalho das charqueadas. De acordo com Magalhães,

> [...] como o trabalho, bem organizado, era feito nas charqueadas apenas de novembro a abril, por um grande número de escravos (80 em média), nos intervalos desenvolveu-se o lazer. Passaram os charqueadores a morar na cidade, enriquecendo-a e enriquecendo-se de uma vida social intensa (1993, p.53).

Em decorrência, o espaço urbano precisou passar por visíveis modificações no final do século XIX, buscando meios de atender à nova realidade. Ao tempo em que a elite "preparava a casa", surgiu a necessidade de "celebrar" e criar bulevares sofisticados para o entretenimento da "sociedade". Figuras como "rêdes completas de abastecimento d'agua e de exgottos", "perfeitos serviços de electricidade", "theatro na altura de seu crescente progresso", "hotel, em vasto e elegante predio, com os melhores requisitos de um estabelecimento modelo", concretizam o tema da modernidade e do conforto, com certo requinte, marcado pela época. Neste texto, de caráter figurativo, é construído um simulacro de realidade, representando um mundo de outrora.

a) b) c)

Figura 1: Fotografias que ilustram o Relatório Municipal de 1914. a) Vista da rua Marechal Floriano; b) Jardins da *Praça da República*; c) *Club Comercial*. Na euforia da modernidade e da renovação, o que era mostrado valorizava as vias bem cuidadas, com calçamento e trilhos de bondes, praças arborizadas e prédios suntuosos.

Não é pretensão nossa discutir, aqui, problemas relacionados à política interna e externa do país naquela *Belle Époque*, mas não se pode deixar de referir as grandes dificuldades que a nação enfrentava neste período. Nas primeiras páginas do "relatório da cidade", Cypriano C. Barcellos escreve: "Apezar da crise economica que vae alcançando todas as zonas do paiz, com maior ou menor intensidade, não decresceu ainda o numero de contribuintes dos diversos § § do Orçamento, nem sua renda diminuiu ou oscillou de maneira a dispertar maiores receios" (1914, p.5). Então, apesar da crise que se abatia sobre a nação brasileira, Pelotas ainda podia dar-se o "luxo" de se manter "imune" a ela. Esta situação confortável assegurou-lhe um bom tempo de prosperidade, pelo menos até meados do século XX. A reconstrução do *Theatro Sete de Abril*, iniciada em 1915, foi um dos grandes acontecimentos da cultura local. Pelotas celebrava sua boa condição econômica e mostrava-se. A infinidade de cartões-postais da cidade, que circulava pelo mundo afora, difundia esta fase de opulência e de certa "jactância". No período compreendido entre 1902 e 1920, pelo menos cinco grandes "casas" veiculavam imagens da cidade através de coleções de cartões-postais (Fig.2). Foram elas a *Livraria Americana*, as *Edições Meira* (com cartões numerados na sua primeira fase, e sem numeração em um segundo momento), *A Miscelânea*, com matriz em Porto Alegre e filial em Pelotas, a *Livraria Pelotense,* de Albino Isaacsson, e a *Casa Krahe,* que também passou por duas fases quanto a sua produção: – na primeira, exibia cartões em tons monocromáticos e, na segunda, cartões coloridos.

Figura 2: Cartões postais do início do século XX. Neles vêem-se os prédios luxuosos, a predominância de veículos – bonde puxado a burro, carroças, malhas viárias e, mais próximo à década de 1920, automóveis, iluminação elétrica, ruas calçadas, praças e jardins bem cuidados, – marcas de um tempo de euforia e modernidade, que caracterizava Pelotas neste período. A cidade mostrava-se através de seus cartões (Fonte: Acervo Eduardo Arriada).

Esta estruturação discursiva da cidade, moldada pela modificação do espaço urbano, com grandes obras de saneamento, edificações e por intensa atividade sociocultural, não fechava em si mesma. O fato de querer-mostrar as grandes mudanças pelas quais passava o país e, no caso, Pelotas, deixava mais do que evidente que seus destinadores, além de desfrutar o espaço construído, queriam se mostrar civilizados, dissociando-se de valores considerados primitivos ou ultrapassados. A mídia impressa, então, passou a construir as cenas discursivas em que Pelotas e sua elite eram os actantes.

Na primeira edição do livro *A cidade de Pelotas*, lançada em 1922, assinalando o centenário da Independência do Brasil, o sociólogo Fernando Osorio, um dos grandes historiadores locais, coloca as impressões sobre Pelotas, atribuídas a duas personalidades daquela época: o ministro Pedro Toledo e o naturalista e geólogo Herbert Smith.

> De facto, impondo-se ao forasteiro, possue Pelotas, entre as cidades irmãs, especial e inconfundivel individualidade que encanta, que educa e que attráhe. N'um jogo de palavras, reverenciou-a, de uma feita, o ministro Pedro Toledo: – Si ella, *em xadrez*, tem, regularmente, traçadas as suas ruas, *nesse xadrez se deixaria prender*, a seu gosto... Colhia, já em 1882, o naturalista e geologo Herbert Smith, a sua impressão de, sobre as ruas de Pelotas, pairar "um ar de contentamento e prosperidade que penetra a gente". E, sorprehendido agradavelmente, testemunhava: "A cidade é bem traçada, com ruas largas e número extraordinário de bellos edifícios publicos e particulares; alguns d'aquelles defrontam um grande largo, plantado com muito gosto de um parque ou jardim; aqui está igualmente o melhor hotel, e as ruas, esgalhando-se de ambos os lados, contêm as principaes casas de commercio. Admirou-me encontrar, n'uma cidade pequena como esta, armazens que fariam honra ao Rio de Janeiro, e ainda mais admirou-me o número delles. Algumas das vivendas são muito lindas e quem entra nellas depara disposições de gosto e mobilia excepcionaes no Brasil. Acham-se tambem pessoas agradaveis e intelligentes, das quaes poderia citar muitas de coração bondoso a prompta hospitalidade que sempre associarão *reminiscencias prazenteiras a Pelotas*, em meu espirito" (1922, p.150).

Como se pode ver, tal como aconteceu na Europa e nas grandes cidades do Brasil, Pelotas passou por significativas reformulações. Para iniciar este percurso, ou seja, para "civilizar", mais do que mostrar à comunidade, e "viver", era necessário deixar "marcas" no espaço urbano de acordo com padrões europeus, constituído como o simulacro de uma civilização próspera, que incorporava valores relativos à modernidade e inovação por dois caminhos: a capital da República – Rio de Janeiro e a Europa, principalmente Paris. E Osorio prossegue:

> No momento de celebrar o Centenário da Pátria Livre, ganha a Cidade inteira um vivo ar de alvoroço e de gaudio. O actual Intendente – seguindo a róta dos antecessores que deixaram uma tão nobre tradição de operosidade e de amor pelo progresso, emprega as suas energias moças de realisador constante e o seu desinteresse pessoal e o seu amor pelotense áo brilho da phase nova por que Pelotas passa, - phase evidenciada na excellencia do calçamento, da illuminação, que se generalisa, da arborisação, (a falta de arvore já se não sente... "esposa do Sol que o adora"), no encanto dos jardins, na topographia das ruas rectas, hygienicas, no ar da nova edificação, como notas que impressionam, para logo, o advena, sentindo a vida nova nos electricos e automoveis que attestam a idéa da préssa e da energia; e cada arrabalde que surge, ao lado da própria cidade – a transbordar pelas varzeas – do Porto á Luz, da Costa á villa Simões Lopes e áo Fragata – é uma outra localidade, com a sua existencia florescente, congregando esforços para o futuro radioso de Pelotas (1922, p.150).

Na década de 1920, euforia e ufanismo podiam ser constatados em textos de livros, jornais e revistas. Na citação anterior, percebe-se uma isotopia semântica em relação a outros textos do início do século XX, em que há reiteração de figuras – "arborização, automóveis, edificações, pressa" – que remetem ao progresso, ao moderno, isto é, há uma iteração de semas ao longo de uma cadeia sintagmática. O fato de reencontrá-las faz com que haja a "permanência" de um efeito de sentido de realidade no discurso da elite, na *Belle Époque*. O enunciador utiliza as figuras do discurso para um *fazer-crer* do enunciatário, ou seja, para que este reconheça as "imagens do mundo" e, a partir de então, a verdade do discurso.

Nesta época, em Pelotas, tal como em todo o Brasil, começava a proliferar um comércio forte e diversificado para atender a demanda da burguesia, com produtos importados. Estabelecimentos financeiros, como bancos, eram instalados na cidade que se orgulhava de ter o seu *Banco Pelotense*, com inúmeras filiais em todo o país. A mudança era visível. Um município, predominantemente rural, tornara-se uma cidade "civilizada", moderna. Além da urbanização, do transporte público, a moda foi fundamental para estabelecer um novo estilo de vida, um novo modo de ser e de se comportar socialmente, fazendo com que se exteriorizasse o requinte e a prosperidade. De acordo com Oliveira,

> [...] se a moda é transitória, efêmera, e seu estabelecimento advém sempre de uma coisa nova que rompe com a moda anterior, o modo de vida é justamente o que se afirma a partir de hábitos, repetições, que tecem o sentido de uma permanência no tempo. Estruturações contrárias, a moda impõe mudanças no modo de vida, quebrando-o para impor sua transformação e impedi-lo de continuar como era antes; o modo de vida, por sua vez, constitui-se de cristalizações da moda que perdem o teor de novidade como marca transformacional característica, para ser incorporada à rotina como uso costumeiro, parte esperada da seqüência dos atos previstos (2002, p.567).

A moda era "vista" das mais variadas formas. Não se limitava, apenas, ao modo de vestir, às roupas expostas nas vitrinas ou estampada nos "figurinos vindos de Paris", mas refletia-se no jeito de ser, de andar e de se comportar em diferentes situações. A moda provocava mudanças no cotidiano local. Desestabilizava. Rompia com um passado e impunha novos valores. Na sua permanência, a construção de um novo modo de vida. E esta nova moda ou modo novo de ser persuadia, tentava, seduzia.

Existem diversas formas de manipular destinatários para o novo, para o "atual". O próprio espaço urbano tem um caráter de "vestimenta". Em alguns casos, é a manifestação de um objeto modal "poder". O sujeito precisa entrar em conjunção com o objeto de valorpara poder ser visto. A conjunção do sujeito com objetos de "valor", descritivos ou modais, é que o faz "ser".

Figura 3: Publicidade da "Casa Clark", de 1923, mostrada na revista *Illustração Pelotense*. Na imagem, destaque para a mulher e para a família.

A moda era (e é) mais do que um novo estilo no vestir. Estar na moda era sentir-se admirado, distinguido; era beleza e elegância (feminina e masculina); era cuidado com as imperfeições; era adquirir produtos, de preferência importados, era um mostrar e ostentar um "poder-ter". Ciente disso, a imprensa pelotense, principalmente os jornais, almanaques e revistas da cidade, encarregavam-se de divulgar as "mercadorias" recém chegadas, desde roupas, acessórios, ornamentos e perfumarias, até os mais variados objetos de consumo. *O Pelotense*, primeiro jornal da cidade, em 1851 já divulgava inúmeros "reclames" em suas páginas.

As editoras eram as grandes idealizadoras dos apelos publicitários e verdadeiros "arautos" dos acontecimentos sócio-político-culturais ou desportivos. Toda e qualquer transformação do espaço urbano, atividades

recreativas ou relacionadas à educação e cultura, viagens, casamentos e acontecimentos sociais ou esportivos precisava ser mostrado – era a ascensão da burguesia – todos queriam ser vistos; admirados, valorizados. Para Sodré,

> [...] o desenvolvimento do país, marcado, exteriormente, pelo avanço da vida urbana, o crescimento da classe média e o esboço de burguesia que começava a se fazer sentir, permite a ampliação das atividades culturais ligadas à imprensa: o livro e o jornal (1966, p.237).

Landowski, em seu livro *A Sociedade Refletida*, destaca a problemática dos regimes de visibilidade e da sintaxe do "ver", orientando a busca de estruturas elementares. Coloca que o "ver"

> [...] não é *a priori* um termo definido. Mas ele apresenta uma vantagem imediata, que se vincula à natureza relacional daquilo a que se aplica. Como toda a estrutura de comunicação, a que designa o verbo *ver* implica a presença de ao menos dois protagonistas unidos por uma relação de pressuposição recíproca – um que *vê*, o outro que *é visto* – e entre os quais circula o próprio objeto da comunicação, no caso a *imagem* que um dos sujeitos proporciona de si mesmo àquele que se encontra em posição de recebê-la (1992, p.88-89).

Segundo o autor, para se ter as "condições de visibilidade" é necessário atribuir lugar aos dispositivos de "iluminação", que permitem "ver", e de procedimentos de "captação", que garantem "ser vistos", considerando os actantes já competencializados para o "ver". A elite queria ser vista e vista como um modelo de modernidade.

Com o discurso da modernidade, criaram-se modas e modos de vida distintos, logo incorporados à cotidianidade no transcorrer dos anos oitocentos e início do século XX. Um tempo de euforia, de entusiasmo, que começou na Europa e se estendeu até Pelotas, no extremo sul do Brasil. Entre seus campos, a magia do progresso, e o que era lá, tornou-se aqui. No declínio das charqueadas e com a lenta adaptação do país às mudanças legais exigidas pelo regime republicano, muitos pelotenses faliram. E

assim, aquela moda passou como passou a euforia do devir. Apagaram-se as luzes da *Belle Époque*. Veio o presente, uma nova realidade que se re-fez a partir do passado, ou que o re-vive nos valores conservados. Nas ruínas de um passado de ostentação, a nostalgia do não vivido.

Referências

BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria do discurso*. Fundamentos semióticos. São Paulo: Atual, 1988.

LANDOWSKI, Eric. *A sociedade refletida.* Ensaios de sociossemiótica. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: EDUC/Pontes, 1992. (Tradução do original *La societé réfléchie*).

MAGALHÃES, Mario Osorio. *Opulência e cultura na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul:* um estudo sobre a história de Pelotas (1860-1890). 2ed. Pelotas: Editora da Universidade Federal de Pelotas; Co-edição Livraria Mundial, 1993.

MARRONI, Fabiane Villela. *Pelotas (re)vista: a Belle Époque da cidade através da mídia impressa*". Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica), Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008. 271p.

NEEDELL, Jeffrey D. *Belle époque tropical*. Sociedade e cultura de elite no Rio de Janeiro na virada do século. Tradução Celso Nogueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. 383p. (Tradução do Original *A tropical Belle Époque: elite culture and society in turn-of-the-century,* Rio de Janeiro).

OLIVEIRA, Ana Claudia de. Expressionismo como modo de vida e moda. In: GUINSBURG, J. *O expressionismo.* São Paulo: Perspectiva, 2002. p.543-605.

_____. *Vitrinas.* Acidentes estéticos da cotidianidade. São Paulo: EDUC, 1997.

OSORIO, Fernando Luis. *A cidade de Pelotas.* Pelotas: Off. Typ do Diário Popular, 1922.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *O cotidiano da república*. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 1990. (Síntese Rio-Grandense, 3).

RELATÓRIO CONSELHO MUNICIPAL. Relatório apresentado ao Conselho Municipal pelo Intendente Engenheiro Cypriano Corrêa Barcellos, em 20 de setembro de 1914. Pelotas, 1914.

SODRÉ, Nelson Werneck. *A história da imprensa no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1966. (Coleção Retratos do Brasil, V.51).

Patrimônio cultural imaterial: uma contribuição para a memória social da cidade

Cristiane Bartz de Ávila[1]
UFPel
Maria de Fátima Bento Ribeiro[2]
UFPel
Ângela Mara Bento Ribeiro[3]
PPGL | UCPel

Resumo: Este texto visa refletir sobre a utilização dos espaços do Mercado Público e da Praça Coronel Pedro Osório, situados no centro da cidade de Pelotas, no sul do país, pela população pelotense. Este estudo evidencia tais usos no passado e no presente, e verifica quais suas contribuições para a memória social desta região. Os dois espaços citados são frequentados por múltiplas vozes, e teria se constituído por um território de intercâmbio cultural, conforme trabalham alguns autores. Nesse sentido, vislumbramos uma socialização de informações de diversas áreas do conhecimento, tanto do erudito como do popular, que se torna visível pelos estudos sobre Políticas de Patrimônio. Para dar conta do que pretendemos, utilizamos como referencial teórico a legislação sobre o Patrimônio Imaterial, tal como a Convenção do

[1] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas.
[2] Professora do Curso de Relações Internacionais da Universidade Federal de Pelotas.
[3] Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas.

Patrimônio Imaterial do ano de 2003, em âmbito da UNESCO, e no que se refere ao Brasil, o Decreto n. 3551 do ano 2000. Trazemos, também,autores que se dedicam a estudar questões sobre o patrimônio, a memória e as relações de poder. Assim, nossas reflexões sobre a valorização das diferentes culturas vêm ao encontro da preocupação de mapear e preservar as expressões culturais dos grupos até então silenciados, os seus saberes/fazeres. Em suma, acreditamos necessárias as discussões acerca da história, da memória e da valorização do patrimônio cultural de outros povos. Reconhecendo, de antemão, que o mesmo é heterogêneo e que precisamos de políticas culturais que promovam a divulgação e o respeito para que não aconteça uma homogeneização forçada como foi outrora.

Palavras-chave: cultura; patrimônio cultural imaterial; identidade.

Title: Immaterial cultural patrimony: a contribution for the city social memory

Abstract: This paper aims at reflecting on how the population has been using the Public Market and the Coronel Pedro OsórioSquare, located downtown in Pelotas' city, in Southern Brazil. This study reveals such utilizations in the past and in the present and verifies what their contributions for the social memory of this region are. Both places are visited by multiple voices and had been constituted by an intercultural territory, according to some authors. This way, we foresee a socialization of information from several areas of knowledge, either from erudite or from popular, which is confirmed by studies of Patrimony Politics. In order to achieve our goals, we used references about the legislation of the immaterial patrimony, such as the Convention of Immaterial Patrimony from 2003, by UNESCO, and in Brazil' scope the Decree number 3551 from 2000. We also bring about authors who dedicate themselves to study patrimony, memory and the relations of power. Therefore, our reflections about the valorization of the different cultures go along with the concern of mapping and preserving the cultural expression of groups of people that have been silenced. In conclusion, we believe it is necessary to discuss about the history, the memory, and the valorization of other peoples' patrimony recognizing, beforehand, that the same is heterogeneous and that we need cultural politics that diffuse and promote respect so that a forced homogenization does not happen as it did once.

Keywords: culture; immaterial cultural patrimony; identity.

Primeiras palavras

Com a emergência do campo dos estudos culturais e dos pós-coloniais, aos quais evidenciam posturas críticas com relação ao eurocentrismo e ao colonialismo, deparamo-nos com vários trabalhos que estudam e divulgam histórias e memórias dos povos que sofreram processo de colonização. Nestes trabalhos, questões sobre identidade e diferença ganham espaço destacando a importância da cultura na valorização da diversidade das expressões e das diferentes práticas culturais.

Silva (2000), ao trabalhar conceitos como identidade e diferença, aponta para a necessidade de uma problematização destes conceitos no sentido de se questionar quais as implicações políticas que estão em jogo. O objetivo principal do autor é discutir a importância de se conviver com as diferenças e ter um projeto pautado para tal, mas para isso são necessários questionamentos e políticas apropriadas de valorização das diversas culturas.

A cultura latina foi uma dentre tantas não eurocêntricas que, no discurso do colonizador acabou sendo inferiorizada. Dentro dos processos hegemônicos de poder, houve uma assimetria entre Europa, América, Ásia e África, "o que Quijano chamou de um conjunto de relações de poder mais profundo e duradouro, que mesmo com o fim do colonialismo se mantém arraigados nos esquemas culturais e de pensamento dominantes" (QUIJANO, 1992, p.31).

A cultura dos grupos, que durante o processo de formação nacional foram excluídos do projeto de nação, no caso brasileiro, os indígenas e os afro-brasileiros, ganhou visibilidade e destacou-se com seus saberes/fazeres valorizados dentro das políticas patrimoniais, nas quais, abrem-se um espaço para que suas vozes e lutas não sejam silenciadas

pelos saberes hegemônicos que produziram esses silêncios. Para Appadurai (2009) "as minorias e as maiorias são invenções históricas recentes, essencialmente vinculadas a ideias sobre nação, população, representação e enumeração, que têm mais de alguns séculos de idade" (p.45).

O debate do tema diversidade cultural no final dos anos 90, do século XX, é pautado dentro dos órgãos internacionais como a ONU (Organização das Nações Unidas) e a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura). As reflexões sobre a valorização das diferentes culturas vêm ao encontro da preocupação em mapear e preservar as expressões culturais dos grupos até então silenciados, os seus saberes/fazeres, tais como: festas, música, religiosidade, gastronomia etc., denominados pelas políticas de patrimônio como bens inatingíveis, com referência ao Patrimônio Cultural Imaterial, objeto do presente estudo.

De acordo com Leal (2003), o Patrimônio Imaterial é uma mutação do conceito antropológico de cultura. Conforme o autor:

> Segundo a UNESCO, compreenderia as Tradições e expressões orais, incluindo a língua como vetor do patrimônio cultural imaterial; as artes do espetáculo; as práticas sociais, rituais e acontecimentos festivos; os conhecimentos e práticas que dizem respeito à natureza ao universo; os saberes fazeres ligados ao artesanato. E mais, [...] o reconhecimento da importância dos espaços culturais associados a uma ou várias dessas atividades. E nos vários documentos da UNESCO são também constantes as referências ao patrimônio cultural imaterial como uma expressão da diversidade cultural da Humanidade e a seu papel na afirmação da identidade cultural dos grupos. Finalmente o conceito de patrimônio cultural imaterial surge recorrentemente associado à ideia de que essas diferentes expressões culturais estariam ameaçadas de desaparecimento (LEAL, 2013, p.4-5).

Para a UNESCO, o Patrimônio Cultural Imaterial tem como foco a afirmação da identidade cultural. Nesse viés, a UNESCO recomenda a salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial tendo em vista os processos

que podem acarretar no desaparecimento de determinados "saberes fazeres". Esse desaparecimento tende a acontecer pela influência de vários fatores dentro dos processos de globalização, no entanto, é preciso ter cuidado ao patrimonializá-los,pois se podecriar uma tensão entre as instituições e as comunidades: o Estado se apropria do objeto e passa a atuar sobre ele, mudando a forma ancestral a qual o grupo se expressava[4].

Nesse ínterim, este texto visa refletir sobre a utilização atribuída pela população pelotense aos espaços do Largo do Mercado Público e da Praça Coronel Pedro Osório, ambos situados no centro da cidade de Pelotas, no sul do país. O presente estudo evidencia tais usos tanto no passado quanto no presente e verifica quais suas contribuições para a memória social desta região, visto o que desenvolve a UNESCO sobre "o reconhecimento da importância dos espaços culturais" (cf. LEAL, 2003). Os dois espaços citados são frequentados por múltiplas vozes, e teria se constituído por um território de intercâmbio cultural, conforme trabalham alguns autores. Nesse sentido, podemos vislumbrar uma socialização de informações das mais diversas áreas do conhecimento, do erudito assim como do popular, que se torna visível atualmente através dos estudos sobre Políticas de Patrimônio. Para dar conta do que pretendemos, utilizaremos como referencial teórico a legislação pertinente ao que se refere Patrimônio Imaterial, tal como a Convenção do Patrimônio Imaterial do ano de 2003, em âmbito da UNESCO, e no que se refere ao Brasil, o Decreto n. 3551 do ano 2000. Trazemos, também, em nossas reflexões, autores que se dedicam a estudar questões sobre o patrimônio, a memória

[4] Podemos citar como exemplo, o saber/fazer do doce colonial e dos vinhos fabricados em Pelotas. Pesquisadores da Universidade Federal de Pelotas ao levantar dados objetivando iniciar o processo de registro, chamam a atenção para o prejuízo cultural quanto ao abandono das técnicas tradicionais em razão da recomendação dos órgãos oficiais de saúde pública. Assim, Cerqueira, Peixoto e Gehrke (2011), argumentam: "A fotoetnografia vale aqui como precioso registro da preservação deste saber fazer, do ofício do tanoeiro. Outrora, a técnica para construção de uma pipa de madeira era corrente na região. Hoje, somente o Sr. Casarin dedica-se a ela. Apesar de alguns poucos terem ainda conhecimento para de fabricá-las, progressivamente abandonaram-nas em favor das pipas de inox, seguindo recomendações de órgãos oficiais, que têm como prejuízo cultural o abandono das técnicas tradicionais" (CERQUEIRA; PEIXOTO; GEHRKE, 2011, p.889).

e as relações de poder que definem quais os grupos terão prioridades nos espaços de visibilidade da cidade em questão.

O Brasil e o patrimônio imaterial

A partir das reivindicações dos grupos e,também, pelas leituras de intelectuais percebemos mudanças nas políticas públicas em relação ao patrimônio no Brasil, o que acarretou uma transformação nas discussões e práticas patrimoniais, uma vez que durante décadas, foram privilegiados os acervos monumentais e de origem europeia. Com essa mudança da historiografia em privilegiar "outras histórias", novos personagens, temporalidades e ao dar ênfase ao cotidiano de pessoas comuns consequentemente, temos um reflexo no âmbito das discussões e da valorização do patrimônio.

Esse quadro começa a se modificara partir da década de 70, no século XX, com a mudança de paradigmas, como mencionamos anteriormente, pois os países de Terceiro Mundo reivindicaram em 1972, junto à UNESCO, um instrumento de proteção às manifestações populares de valor cultural, e, em 1989, o órgão respondeu através da *Recomendação Sobre a Salvaguarda da Cultura Tradicional e Popular.* Esta recomendação solicita aos países membros à identificação, a salvaguarda, a conservação, a difusão e a proteção da cultura tradicional e popular, por meio de registros, inventários, suporte econômico, introdução de seu conhecimento no sistema educativo, documentação e proteção à propriedade intelectual dos grupos detentores de conhecimentos tradicionais.

Nessa conjuntura, o Patrimônio Cultural Imaterial tem sua expressão de fundamental importância a partir da Convenção da UNESCO do Patrimônio Imaterial, que ocorreu no ano de 2003. Esta Convenção traz em seu primeiro artigo suas finalidades: Salvaguarda, respeito, conscientização, cooperação e assistência em relação ao Patrimônio Imaterial. Em termos de Brasil, um passo importante para o reconhecimento e valorização do Patrimônio Imaterial foi o Decreto

3.551/2000 que instituiu o Registro Nacional dos bens de natureza imaterial: o INRC (Inventário Nacional de Referências Culturais) determina o registro dos bens imateriais em quatro livros, sejamLivro dos Saberes, Livro das Celebrações, Livro das Formas de Expressão e Livro dos Lugares. Logo, é considerado patrimônio imaterial reconhecido pelo IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Nacional), as manifestações culturais como: expressões orais e gráficas de Wajãpi, samba de roda do Recôncavo Baiano etc.

Em suma, pela mudança de paradigma, descrita por nós de forma sucinta, os pesquisadores encontraram espaço para pesquisas e discussões acerca da história, da memória e, consequentemente, da valorização do patrimônio cultural de outros povos. Reconhecendo, assim, que o mesmo é heterogêneo e que precisamos depolíticas culturais que promovam a divulgação e o respeito pelas manifestações desses povos para que não aconteça uma homogeneização forçada como foi outrora.

Cidade, memória e seus patrimônios

Para entendermos a relação da Cidade com seus diferentes patrimônios, uma alternativa é fazermos um percurso de como se deu o processo de apropriação dos espaços pelos diversos segmentos étnicos. Segundo Castriota (2009), "entramos no século XXI como patrimônio ocupando um papel central na reflexão não só como cultura, mas também nas abordagens que se fazem hoje do presente e do futuro das cidades, do planejamento urbano e do próprio meio ambiente" (p.11).

Nesse entendimento, o Patrimônio Imaterial[5] é uma contribuição para a memória social da Cidade, pois valoriza os saberes/fazeres de determinados grupos étnicos. De acordo com a nossa compreensão, o patrimônio evoca um passado desses diferentes grupos e por meio dos

[5] Segundo o IPHAN, o Patrimônio Cultural Brasileiro é composto de bens de natureza material e Imaterial, incluídos os modos de criar, fazer e viver dos grupos formadores da sociedade brasileira. Fonte: Disponível em:<http://portal.iphan.gov.br/bcrE/pages/conPatrimonioE.jsf?tipoInformacao=1>. Acesso em: 24 mar.2017.

registros pode ocorrer o reconhecimento dos diferentes espaços culturais utilizados pelos mesmos.

Na cidade os sujeitos ocupam os mais diferentes espaços e,conforme suas experiências e relações estabelecidas, delimitam territórios, o que pode constituir os lugares de memória social como aponta Arantes (2000). Utilizando-nos de suas palavras:

> O deslocamento excita a imaginação, libera lembranças e emoções. Faz reviver narrativas e flagrantes de experiências passadas. Leva ao encontro de referências pessoais e dos lugares de memória social. Um marco remete a outro, logo em seguida, na cidade onde se viveu por longo tempo. O caminhar permite a recolha de fragmentos de história pessoais e do lugar. Ao interromper o fluxo da exploração do espaço em sua superficialidade, fixando-se num ponto, a memória desencadeia a vertigem da profundidade. Neste sentido, caminhar pela cidade é decifrar aos poucos, e pelo movimento, um palimpsesto. Reconhecendo e colocando em relação recíproca textos anteriormente escritos a muitas mãos, o transeunte vivifica o resultado de um trabalho social, graças ao qual se mantém, pontilhando o tecido urbano, alguns fragmentos que perduram. Outros marcos, por processo análogo, apagam-se (ARANTES, 2000, p.121).

Portanto, a ocupação dos espaços da Cidade se dá através do jogo de força e poder entre os grupos que conviveram (e convivem) neste território.

Os estudos de Nora (1993), Ricoeur (2007), Le Goff (1990), dentre outros, são importantes para definir o que são lugares de memória. Na concepção de Nora (1993), o primeiro autor por nós referido, “os lugares de memória só vivem de sua aptidão para a metamorfose, no incessante ressaltar de seus significados e no silvado imprevisível de suas ramificações” (p.22). Se bem o entendemos, os lugares de memória são importantes para que a memória coletiva se constitua. Segundo ele, é preciso ter “vontade de memória” (idem, 1993, p.22).

Na continuidade de nossa reflexão, apoiamo-nos em Ricouer (2007), o segundo autor que destacamos, pois ele entende que os

> [...] lugares de memória funcionam principalmente à maneira dos 'reminders', dos indícios de recordação, ao oferecerem alternadamente um apoio à memória que falha, uma luta na luta contra o esquecimento, até mesmo uma suplementação tácita de memória morta [grifo do autor] (RICOEUR, 2007, p.58).

Dependendo da forma com que a memória individual relembra os fatos, são estabelecidos significados a estes monumentos, e tais significados podem tornar-se uma espécie de histeria coletiva, se essas lembranças forem mal orientadas.

A importância dos lugares, esclarece Ricoeur (2007), é que "os lugares 'permanecem' como inscrições, monumentos, potencialmente como documentos, enquanto as lembranças transmitidas unicamente pela voz voam, como voam as palavras" [grifo do autor] (p.58).

Dessa forma, podemos escrever que o Chafariz das Nereidas, localizado na Praça Coronel Pedro Osório e, outros monumentos existentes na mesma, bem como o Mercado Público Central, localizado próximo à Praça, trazem à tona diversas memórias de acordo com os diferentes grupos. No decorrer deste texto, apontamos alguns desses elementos que sofreram algum tipo de "apagamento" da memória em relação aos mesmos. Vale retomarmos Appadurai (2009) quando afirma que "minorias não nascem, mas são feitas em termos históricos" (p.41) e mais, "essa produção de minorias exige que se desenterrem algumas histórias e se enterrem outras" (p.41).

O Patrimônio Imaterial de Pelotas

O Mercado Público e Praça Coronel Pedro Osório eram ambientes propícios para a venda de doces e quitutes que as mulheres negras produziam. Nesse sentido, Rieth, Ferreira, Cerqueira *et al*. (2008) ressalta a importância do contato das escravas e de suas senhoras, esposas dos

charqueadores locais, para a criação de um doce que, hoje em dia, faz parte da tradição doceira da Cidade: o Quindim[6].

Com relação à tradição doceira, já no início do século XX, encontramos referências na *Revista Princeza do Sul* sobre as mulheres denominadas "Tias Minas" que vendiam seus quitutes. Esta revista era um periódico pelotense, veiculado na década de 50, que versava sobre os mais variados assuntos, principalmente dos feitos dos charqueadores e autoridades locais. Vejamos o que nos toca, as "Tias Minas":

Figura 1: Tio e Tia "Mina"
Fonte: Disponível em: <http://imperatrizdocesfinos.blogspot.com.br>
Acesso em: 24 fev. 2013[7]

Na figura acima, encontramos o Tio Mina e a Tia Mina acompanhados de um tabuleiro de "quitutes", que tinham como objetivo a venda dos mesmos. Ávila e Ribeiro (2013) explicam-nos sobre a denominação "Mina":

> A designação Mina indica os negros que vieram da Costa da África, e que abarcam várias etnias. Assim, Tias Minas foi uma expressão utilizada para designar mulheres negras que durante os séculos XIX e XX vendiam seus quitutes e que dirigiam a vida espiritual do grupo de pessoas que lhe era próximo. É provável que esta denominação signifique uma proximidade entre aqueles que são dirigidos por ela,

[6] Esse assunto será retomado nas páginas seguintes.
[7] As imagens apresentadas ao longo do texto foram trabalhadas em material apresentado no Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades (II CONINTER), no ano de 2013, e publicado nos anais do evento conforme aparece na referência no final do texto.

> numa ressignificação da família africana que tem muito respeito e atribui muito valor à sua ancestralidade, materializada na figura dos mais idosos. A figura das "Tias Minas" na cidade de Pelotas tornou-se emblemática, na medida em que estas eram mulheres negras, que num período pós-abolição eram aglutinadoras de elementos importantes de sua cultura: culinária e religiosidade (ÁVILA; RIBEIRO, 2013, p.4).

Nas reflexões que seguem, consideramos pertinente apontarmos considerações sobre o papel da mulher negra na sociedade pelotense, no final do século XIX (ainda sobre o peso do braço de ferro da escravidão), e também, nas primeiras décadas do século XX (é preciso lembrar que embora libertos, a população negra ainda sofria com todo o sistema de branqueamento, imposto pela ideologia do Estado-nação).

Nesse sentido, embasamo-nos em um texto da *Revista Princesa do Sul* que descreve elementos do trabalho, da família e da religiosidade vividos na figura das "Tias Minas", na cidade de Pelotas-RS, num momento de transição, em que o afro-brasileiro havia adquirido a condição de cidadão brasileiro de direito, porém, não de fato, uma vez que lhes eram negadas as condições básicas de sobrevivência digna.

Sabemos que o Brasil em sua colonização adotou um modelo de família patriarcal, em que a mulher ocupava o espaço que lhes era permitido na época, ou seja, o lar, entretanto, a mulher negra não tinha a "proteção"que foi idealizada à mulher de família abastada, ela precisava trabalhar e lutar por sua sobrevivência numa sociedade escravocrata, machista e patriarcal.

Nessa linha, a figura das "Tias Minas" é emblemática na medida em que são mulheres negras que exercem em seu ofício um papel aglutinador, pois a alimentação tem uma função fundamental na vida dos diferentes extratos sociais. Nesse momento, apoiamos-nos em Canclini (2008) que entende "[...] por hibridação processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas"(XXIII).

Dentre os alimentos que poderiam ser citados, temos o "Quindim", como exemplo de um doce da tradição doceira pelotense, em que os saberes da tradição portuguesa e da tradição africana foram de fundamental influência para a sua criação. Com o objetivo econômico e religioso, o "Quindim" nasce de uma mistura cultural, na qual a mulher, principalmente a de origem africana, tem vital importância.

Destacamos a culinária como um elemento cultural valoroso, visto que com seu tabuleiro repleto de pés-de-moleque, puxa-puxas, doces de batata, cocadas, amendoim torrado e rapadurinhas, as "Tias Minas" iam estabelecendo seus contatos e sobrevivendo, independente de sua condição, pois, ao contrário da mulher oriunda da classe charqueadora e proprietária de terras, elas, mulheres negras, não podiam se reservar ao espaço do lar porque precisavam prover seu sustento.

Muitos destes quitutes são apreciados até hoje, muito de nossa culinária, inclusive os famosos *Doces Pelotenses,* sofreu a influência africana como é apontado no trabalho de pesquisa desenvolvido no INRC com o intuito do registro desse saber/fazer. Trazendo o relato de Rieth, Ferreira, Cerqueira *et al*. (2008),

> No que se refere à contribuição do afro-descendente para a cultura doceira, ela está bastante marcada pelo elemento da cozinha sacrificial, da cozinha sagrada relacionada aos cultos afro-brasileiros. Esta contribuição, no entanto, precisa ser compreendida na esfera da fricção inter-étnica, na medida em que os negros, desde o período da escravidão, convivem diretamente com a produção caseira de doces de origem portuguesa, incorporando parte de seus saberes e fazeres. O quindim, por exemplo, é um doce que foi assimilado, em várias regiões do país, ao culto afro-brasileiro, sendo muito usado como oferenda a Oxum.
>
> O mapa das manchas étnicas nos permite vislumbrar um sistema cultural no seio do qual várias influências étnicas interagem, em torno de duas grandes tradições: os doces finos e os doces de fruta. Os primeiros vinculam-se à tradição luso-brasileira e aos seus territórios mais característicos, o centro urbano. Neste território urbano, interagem dois grupos étnicos predominantes: o substrato

> luso-brasileiro e o substrato afro-descendente, o último apropriando-se de componentes da tradição doceira de influência portuguesa, ressignificando-os ao incorporá-los na composição de elementos dos rituais afro-brasileiros, como exposto acima, no caso da relação entre Oxum e o quindim (RIETH; FERREIRA; CERQUEIRA *et al.*, 2009, p.8-9).

Abaixo, apresentamos a figura do tradicional doce citado pelos autores, como também, a figura da representação da deusa africana Oxum mencionada por eles.

Figura 2: Quindim

Figura 3: Representação da deusa africana Oxum
Fonte: Disponível em: <http://filhasdalua.files.wordpress.com/2010/05/oxum411.jpg>
Acesso em: 28 jul. 2013

Nesse âmbito, ao analisarmos a situação da mulher negrado século XX, na zona urbana de Pelotas, podemos perceber as relações de poder estabelecidas desde o século anterior que permaneceram nas páginas da *Revista Princeza do Sul*. Em duas páginas, há a referência às Tias Minas

como mulheres negras que vendiam quitutes para seu sustento, e logo, comenta-se acerca de alguns locais públicos como espaço destinado ao comércio de suas mercadorias.

O código de Posturas de Pelotas adotado em 1829, estabelecia que fosse de competência do Juiz de Paz determinar quais seriam os espaços para a venda dos mais diversos produtos, os trazidos da zona colonial, os produzidos por escravos de ganho ou libertos. Em Porto Alegre-RS, o espaço cedido na época foi no Largo do Pelourinho, e acreditamos que em Pelotas, tenha sido escolhido local semelhante.

Abrimos um parêntese para observamos que, em Pelotas também tivemos um Pelourinho localizado na atual Praça Coronel Pedro Osório, lembrando que é a praça central da cidade. Visto isso, acreditamos que ao determinar que os vendedores se acomodassem em local de grande circulação, as autoridades tinham a intenção de intimidá-los, pois sendo próximo ao Pelourinho,ficaria fácil assistir os castigos imputados aos escravos “rebeldes” (resistentes à escravidão) e, isso serviria de exemplo.

Figura 4: Preto chicoteando outro que estava amarrado no Pelourinho
Fonte: Almanaque Bicentenário de Pelotas, 2012.

Após a abolição, o espaço de uma praça central pode ter permanecido como emblemático, pois mesmo que o Pelourinho tenha sido retirado do local público e, em seu lugar tenha sido colocado um Chafariz, a memória dos acontecimentos se fazem presentes. O resultado da

substituição de um artefato por outro, contrapõe a ideia de uma cidade escravista a um modelo de cosmopolitismo e inovação para a época.

Figura 5: Chafariz das Nereidas
Fonte: Disponível em:
<http://academicosdanoticia.blogspot.com.br/2011/06/chafariz-fonte-das-nereidas.html>
Acesso em 10 mar. 2013

Na sequência do que tratamos, relacionamos o espaço ocupado pelas Tias Minas, na cidade de Pelotas, ao entendimento de Arantes (2000) quando aborda "a cidade como um pulsar de espaços e lugares interpenetrados, confronto entre singularidades, num amplo cenário explicitamente político" (p.122). As cidades, para ele, são espaços que abrigam territórios e identidades diferenciadas, e que possuem histórias e interesses diversos.

Com relação à cidade de Pelotas, foco de nossa análise, ela abrigava e, ainda abriga, vários sujeitos históricos que se apropria(va)m dos espaços e dos territórios, através de processos de aceitação ou resistência, conforme as possibilidades as quais dispunham. No passado, as autoridades tinham em mente a delimitação destes espaços a fim de garantir sua hegemonia e controle social-político e econômico. Na concepção de Arantes (2000), "as rotinas de policiamento e a repressão ostensiva sinalizam a autoridade e teatralizam o controle" (p.125), mesmo assim, podemos lembrar as "Tias Minas" e os "Tios Minas", sendo escravos ou libertos, fazendo seu comércio pela cidade. De um espaço destinado à

submissão, eles tomavam conta, apropriavam-se destes territórios, constituindo assim, suas histórias.

Apesar de toda a repressão, podemos comprovar o papel da mulher como representante e aglutinadora das tradições da etnia negra, cuja manifestação mais importante foi a religiosidade. Através das práticas religiosas ancestrais é que estas pessoas encontravam forças para resistir às hostilidades. É no exemplo da mulher Januaria da Conceição, trabalhadora, doceira, quitandeira, talvez mãe e esposa, mas também, Mãe de Santo (provavelmente a sua mais importante atribuição) que seus seguidores de religião possivelmente se inspiraram para enfrentar as dificuldades que a vida dura lhes reservava. Conforme conta Castro (1950),"os batuqueiros tiveram a sua própria rainha; intitulava-se Paxaxa, pé ligeiro e forte; chamava-se tia Januaria da Conceição, (x) teve banca estabelecida no Mercado Público e vendia mocotó, amendoin, cangiquinha acaçá e, azeite de Dêdêm" [grifos do autor] (p.3-5).

Januaria da Conceição, ao invés de vender seus produtos em espaço aberto, já estava instalada em banca no Mercado Público. Infelizmente, não temos um histórico de como ela chegou a esta posição, no entanto, julgamos, pelas leituras realizadas, que a cultura do "outro", no caso a afrodescendente, em sua manifestação religiosa, não era aceita, mas rejeitada e reprimida pelas autoridades.

Enfatizamos, nesse contexto, que a questão da religiosidade teve um papel fundamental como elemento cultural responsável pela união, na luta pela sobrevivência dos afrodescendentes. Nascimento (2008), sobre este ponto, escreve sobre a importância da mulher para uma manutenção positiva da identidade africana. Segundo seu pensamento:

> O exemplo mais consistente da permanência de uma visão africana sobre o papel da mulher encontra-se exatamente nas religiões afro-brasileiras, fonte principal de todas as manifestações culturais e artísticas do negro brasileiro, e responsáveis pela manutenção de uma identidade positiva africana em meio às agruras da escravidão e do racismo (NASCIMENTO *apud* GARCIA, 2008, p.127).

Assim, destacamos o papel da mulher, pois no contexto escravista, sua resistência foi muito importante para a preservação das tradições de seu povo, uma vez que foram necessárias lutas para a conquistado direito de livre expressão das suas tradições e da sua religiosidade. Atualmente, podemos apontar o sincretismo religioso como outro exemplo de interculturalidade (além do que foi referido acima, como exemplo do "Quindim").

Se no passado, sabemos que durante a escravidão o sistema coercitivo utilizou-se do artifício de atribuir essas manifestações ao mal, hoje, todas as etnias que compõem o povo brasileiro podem associar-se livremente para frequentar seus locais de lazer e de religiosidade, sendo crime qualquer tipo de discriminação[8]. Todavia, ainda existem resquícios deste passado.

Nos tempos atuais, há uma ressignificação dos dois espaços enfatizados em relação ao passado. A Praça e o Mercado Público são considerados Patrimônio Cultural, pela socialização, pela venda de mercadorias epela troca de conhecimentos. Citamos como exemplo o "Dia do Patrimônio", evento que ocorreu nos dias 17 e 18 de agosto do ano de 2015, em que ao fazermos um passeio no entorno da Praça[9], deparamo-nos com um grupo de atores, no largo do Mercado, que trabalhava num projeto desenvolvido pela *Terra Sul Turismo* com figuras pelotenses ilustres: Lobo da Costa, Iolanda Pereira e a Tia Mina. A figura da Tia Mina foi a que causou mais admiração àqueles presentes, talvez pelo desconhecimento a sua referência que antes era anônima e invisível quando circulava pela Cidade, e que atualmente, numa mudança de

[8] A Constituição prevê a liberdade religiosa aos brasileiros. Entretanto, no Brasil, a Lei n. 7.716, de 05 de janeiro de 1989, alterada pela Lei n. 9.459, de 15 de maio de 1997, considera crime a prática de discriminação ou preconceito contra religiões. Reconhecendo que o problema persistia, o ex-presidente Luis Inácio Lula da Silva sancionou a lei n. 11.635, de 27 de dezembro de 2007, instituindo o *Dia Nacional de Combate à Intolerância Religiosa,* no dia 21 de janeiro. Fonte: Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Intoler%C3%A2ncia_religiosa_no_Brasil>. Acesso em: 25 mar. 2017.

[9] Passeio para apresentar os territórios negros na cidade de Pelotas como parte da programação "Mercosul Cultural", coordenado pela professora do curso de relações internacionais, Maria de Fátima Bento Ribeiro, no dia do patrimônio em Pelotas, no ano de 2015.

paradigma, temos a alusão da mesma em um evento que tratou de questões patrimoniais e de memória da Cidade. A seguir, a ilustração do que tratamos:

Figura 6: Artistas caracterizados como a Miss Pelotense Iolanda Pereira (Francine Mohammed), o poeta Lobo da Costa (Maicon Barbosa) e a Tia Mina (Jandira Brito)
Fonte: Disponível em: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=468488049941073&set=rpd.100003578954969&type=3&theater>. Acesso em: 14 out. 2015

Figura 7: Mercado Público de Pelotas
Fonte: Disponível em: <http://pelotasdeportasabertas.blogspot.com.br/2012/08/em-pelotas-mercado-central-tera.html>. Acesso em: 16 set. 2013.

O Mercado Público da Cidade, remodelado ao longo dos anos, é um espaço que abriga diversos comércios e eventos, nele as pessoas se reúnem tanto para o lazer, quanto para o trabalho ou eventos políticos. Dentre os espaços, podemos destacar os bares que colocam mesas no seu

entorno para que os clientes apreciem o movimento. Manifestações culturais tais como o grupo de teatro citado anteriormente, apresentações musicais e também homenagens ao Bará[10], têm seu espaço lá. Recentemente, contamos com o famoso *Mercado das Pulgas*, espaço que oportuniza a venda dos mais diversos objetos, localizado pelo lado de fora do Mercado, pois o espaço interior é reservado aos comerciantes que possuem concessão para utilizá-lo.

Diante do exposto, retomando nossas ideias iniciais, demonstramos quea valorização do patrimônio cultural contribui para a preservação da memória social da Cidade, valorizando a diversidade das expressões culturais de grupos étnicos.

Considerações finais

Retomando nossas reflexões, no caso do Brasil, o órgão responsável pelo patrimônio em instância maior, é o IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Nacional), criado no dia 13 de Janeiro de 1937, sob o governo do Presidente Getúlio Vargas, cujo objetivo primeiro era a proteção dos monumentos de "Pedra e cal", ou seja, das construções que valorizavam a cultura elitista.

Entretanto, a Constituição de 1988 pode ser considerada um marcoem relação às políticas públicas brasileiras para a valorização do Patrimônio Cultural Imaterial, tendo em vista que o artigo 215, inciso 1. coloca que: "o Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional". Com esse documento, o Brasil se antecipa aos debates internacionais no campo da valorização do Patrimônio Imaterial e, nesse caminho, não podemos deixar de mencionarmosos

[10] Bará é cultuado pelas religiões de matriz africana. É o Orixá que cuida dos caminhos e que protege os negócios, por isso, o Mercado é considerado um dos lugares de atuação desta entidade.

trabalhos pioneiros de Mário de Andrade[11]. De acordo com uma entrevista do ex-ministro da cultura, publicada no número especial do Patrimônio Mundial, pela UNESCO, em julho de 2010 "o Brasil es hoy reconocido como uno de los países a la vanguardia em la protección de su patrimonio inmaterial" (FERREIRA, 2010, p.8)[12].

Tratando-se dos espaços de Pelotas, sejam eles, o Mercado Público e a Praça Coronel Pedro Osório, percebemos que são espaços que constituem o Patrimônio Cultural Imaterial, permeados de significados atribuídos pelos atores sociais de suas respectivas épocas. Refletir acerca deles é de fato, de suma importância para a memória da Cidade, para que a cultura dos povos menos favorecidos não caia no esquecimento, não perca espaço para outras novas que estão circulando. Nessa ideia de rememoração, acreditamos que o presente trabalho possibilita a reflexão sobre os usos dos espaços como espaços públicos onde ocorreram e, ainda ocorrem, manifestações culturais de cidadãos (in)visíveis dentro das relações de poder existentes.

Por fim, salientamos que os debates em torno do patrimônio vêm contribuindo para que estudos e pesquisas sobre assuntos relacionados aos saberes/fazeres de comunidades e etnias sejam destacados, mas ainda há muito o que ser feito.

Referências

APPADURAI, A. *O medo do pequeno número:* Ensaio sobre a geografia e a raiva. São Paulo, SP: Iluminuras/ Itaú Cultural, 2009.

ARANTES, A. *Paisagens Paulistanas*: transformações do espaço público. Campinas, SP: Editora da Unicamp/ Imprensa Oficial, 2000.

ÁVILA, C.; RIBEIRO, M.F.B*Cultura, Multiculturalismo e Interculturalidade*: as "tias minas" da cidade de Pelotas-RS e seu legado cultural. Comunicação apresentada no

[11] As referências de patrimônio imaterial aparecem na década de 1930 no "pioneiro" anteprojeto do Serviço de Patrimônio Artístico Nacional de Mario de Andrade.

[12] Como podemos ver o decreto 355, de âmbito nacional, é de 2000, enquanto que a Convenção da UNESCO é de 2003.

II Congresso Internacional Interdisciplinar em Ciências e Humanidades (II Coninter), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2013.
CASTRIOTA, L. *Patrimônio Cultural:* conceitos, políticas, instrumentos. São Paulo, SP: Annablume;Belo Horizonte, MG:IEDS,2009.
CASTRO, E. As Tias Minas. *Revista Princesa do Sul.* Pelotas. fasc.5, nov., 1950.
CANCLINI, N. *Culturas Híbridas*: Estratégias para entrar e sair da modernidade. 4. ed. São Paulo, SP: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.
CERQUEIRA, F.; PEIXOTO, L.; GEHRKE, C. *Memória, Patrimônio & Tradição*. Comunicação apresentada no IV Seminário Internacional de Memória e Patrimônio (IV SIMP), Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Pelotas, 2011.
GARCIA, J. *25 anos 1980-2005*: movimento negro no Brasil. 2.ed. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2008.
LE GOFF, J. *História e memória.* Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1990.
LEAL, J. Agitar antes de usar: antropologia e o patrimônio cultural imaterial. *Memória em Rede*, Pelotas, v.3, n.9, jul./dez., 2013.
NORA, P. Entre Memória e História: A problemática dos lugares. *Projeto História 10*, São Paulo, dez., 1993.
QUIJANO, A. Notas sobre a questão da identidade e nação no Peru. *Estudos Avançados*, São Paulo, n.6, v.16, 1992.
RICOEUR, P. *A Memória, a História, o Esquecimento.* Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.
RIETH, F.; FERREIRA, M.; CERQUEIRA, F.et al. *Inventário Nacional de Referências Culturais*: produção de doces tradicionais pelotenses. Comunicação apresentada na XXVI Reunião de antropologia. Porto Seguro, BA, 2008.
SILVA, Thomas. T. da (Org.). Hall, S., &Woodward, K. Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

Leis e Decretos consultados:

BRASIL.*Constituição da República Federativa do Brasil*. Fonte: Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 20 mar. de 2017.
_____.*DECRETO 3551*, Registro Nacional dos bens de natureza imaterial de 2000. Fonte: Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/101954/decreto-3551-00>. Acesso em: 20 mar. de 2017.
IPHAN.*O que é Patrimônio Imaterial?* Fonte: Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/bcrE/pages/conPatrimonioE.jsf?tipoInformacao=1>. Acesso em: 24 mar. 2017.
UNESCO. *Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial*. Fonte: Disponível em: <http://www.unesco.org/culture/ich/doc/src/00009-PT-Portugal-PDF.pdf>. Acesso em: 20 mar. de 2017.

Mais além de tua pele: a identidade contemporânea

Lúcia Grigoletti[1]
PPGL | UCPel

Resumo: O presente trabalho objetiva refletir sobre a identidade do sujeito contemporâneo na representação de seu eu mais primitivo, anterior à palavra, o Eu-corpo. Sendo dado à pele um lugar e atenção especial, como expressão da identidade pós-moderna. Considerando o artista um porta-voz de uma época e lugar e, a arte uma expressão presente e antecipatória de sentimentos, percepções e conflitos da ordem do inconsciente social, a autora realiza um ensaio sobre a relação entre duas obras da década de 70, mas com grande repercussão na contemporaneidade: a "Arte anatômica", do médico e escultor, alemão, Von Hagens e o "Eu-pele", na palavra do psicanalista francês, Anzieu. O primeiro, denominou *Más allá de tu piel su*a Exposição na Espanha, entre tantas realizadas no mundo, inclusive no Brasil, nos últimos tempos. O segundo escreveu dois artigos *Le moi-peau e La peau: du plaisir à la pensée,* anterior a sua obra Eu-pele. Cabe questionar: Por que ambos escolheram a pele, o maior órgão do corpo humano, para suas inspirações? Qual a relação entre a pele e a identidade contemporânea? Numa tentativa lúdica de ir e vir entre as obras, a autora tece suas ideias pautada em referenciais psicanalíticos, sociológicos e linguísticos.

Palavras-chave: pele psíquica; identidade; contemporâneo.

[1] Professora da Universidade Católica de Pelotas. Doutora em Letras: Linguística Aplicada pela mesma Instituição.

Title: Far beyond your skin: the contemporary identity

Abstract: The present work aims at reflecting on the contemporary subject's identity in the representation of his or her most primitive inner self, before the word, the Me-body. The skin gains a special place and attention, as the expression of the post-modern identity. Considering the artist the spokesperson of a time and a place and the art as a present and anticipating expression of feelings, that is, perceptions and conflicts of the social unconsciousness, the author carries out a study about the relation between two works from the 70's, although with a great repercussion in contemporary time: "Anatomical art", by the German physician and sculptor Von Hagens, and "Me-skin", in the words of the French psychanalyst, Anzieu. The former nominated his Exhibition in Spain, among so many other exhibitions around the world, including Brazil, Másallá de tupiel. The later wrote two papers Le moi-peauand La peau: du plaisir à la pensée, before his work Me-skin. It is reasonable to raise some questions: Why both of them chose the skin, the largest organ of the human body for their inspirations? What is the relation between the skin and the contemporary identity? In a ludic attempt to come and go through both works, the author comments her ideas guided by psycho, social, and linguistic references.

Keywords: psycho skin; identity; contemporary.

> No exercício de uma arte vê-se uma atividade destinada a apaziguar desejos não gratificados, em primeiro lugar do artista e, subsequentemente, de sua assistência ou espectadores... Portanto, libertar pessoas que sofram dos mesmos desejos que o artista, é oferecer-lhes a mesma libertação (FREUD, 1913/1970ª, p.222).

O presente trabalho objetiva refletir sobre a expressão da identidade do ser contemporâneo na representação de seu eu mais primitivo, anterior à palavra, o Eu-corpo. Sendo dado à pele um lugar e atenção especial, como expressão da identidade pós-moderna.

No XXIV Congresso Brasileiro de Psicanálise em 2013, *Ser Contemporâneo: medo e paixão* realizei um comunicado sobre a expressão do ser contemporâneo nas reedições[2]. Para tal utilizei algumas imagens do trabalho de Von Hagens, como *O Pensador* e o *Homem do Cavalo*. Nesta época enquanto apresentava o trabalho pautado no referencial psicanalítico *Eu-Pele* de *Anzieu*, a exposição internacional *Human Bodies* ocorria na mesma cidade do congresso, Campo Grande. Coincidentemente, naquele mesmo ano, quando volto a apresentar em Pelotas na Sociedade Psicanalítica de Pelotas, a exposição ocorria em POA.

Entretanto, a relevância do tema pele psíquica no início do desenvolvimento humano me acompanha desde 2010, no curso sobre a Psicossomática dos Bebês: distúrbios de pele. Outros trabalhos foram sendo apresentado sobre esse foco no decorrer destes sete anos[3].

O lugar da pele, enquanto invólucro, proteção e também fronteira permeável para fins de ligação e comunicação entre mundo externo-interno foi fortalecida no doutorado em Linguística Aplicada/UCPEL (2009) e, no momento, no Grupo de Estudos em linguagens: fronteiras, identidades e cultura (GELFIC).

No presente trabalho, considerando o artista um representante de uma época e lugar, realizo um ensaio sobre a relação entre a "Arte anatômica", denominada pelo escultor alemão, Von Hagens e o "Eu-pele", na palavra do psicanalista francês, Anzieu, como expressões que se complementam denunciando a identidade na Pós-modernidade.

Importante destacar que Anzieu e Von Hagens criaram suas obras na mesma década, 70. O primeiro autor iniciou com dois artigos *Le moi-peau e La peau: du plaisir à la pensée* e o segundo denominou *Más allá de tu piel su*a Exposição na Espanha, entre tantas realizadas pelo mundo.

[2] *Mas allá de tu piel.*

[3] A função da pele psíquica na contemporaneidade, 2011, Sociedade Cientifica Sigmund Freud; As reedições na Pós-Modernidade, Sociedade Psicanalítica de Pelotas, 2012; Mulher: como esta teu eu pele?, 2013, Sociedade Cientifica Sigmund Freud; A pele psíquica e o olhar, Universidade do Bebê Sul, 2016.

Portanto, ambos desenvolveram suas criações no período de crise da Modernidade.

Para a psicanálise (FREUD, 1913/1970b) a inspiração vem da ordem do inconsciente, podendo ser expressão de sentimentos, temores e percepções antecipatórios de uma mente social.

Cabendo questionar: Por que os autores escolheram, a pele, o maior órgão do corpo humano, para suas inspirações? Que temores e percepções antecipatórias existem por trás da pele que nos envolve?

Inicialmente,abordo o escultor de corpos, apresentando dados de seu trabalho, incluindo imagens que entendo falarem, mais rápidamente, sobre meu foco. Posteriormente, teço considerações sobre o lugar do corpo, mais específicamente, das funções da pele para o psicanalista Anzieu seguido de uma breve contextualização da pós-modernidae. Por final apresento a conclusão, o quena minha visão estas obras expressam da identidade do sujeito contemporâneo.

O escultor de corpos

Em junho/2012 na Sociedade Psicanalítica de Pelotas (RS) me foi apresentado *Gunther Von Hagens*, com maior profundidade, pela professora do IFSUL, Cíntia Farina, numa mesa que compartilhamos sobre *Reedições na Pós-modernidade.* Embora já conhecesse o trabalho do artista, pelas notícias polêmicas, principalmente, referente a ética e a moral, foi nesse momento que estabeleci laços mais estreitos entre sua obra e o que eu própria vinha escrevendo e desenvolvendo sobre a pele psíquica.

As informações a seguir foram obtidas na palestra de Farina (2012); na exposição que pude visitar em 2013 na cidade de Campo Grande /MG; no livreto de Schutze (2013) que tive acesso na referida exposição; e no artigo de Rebollo (2003) pesquisadora do Projeto Temático "Estudos de filosofia e história da ciência" da FAPESP, pós-doutoranda do Departamento de Filosofia da Universidade de São Paulo.

Nos anos 70 o médico alemão Gunther Von Hagens, cria a técnica de plastinação. Doutor em medicina pelo Departamento de Anestésicos e Medicina de Emergência da Universidade de Heidelberg teve sua fama ligada a técnica de plastinização, desenvolvida em 1978, quando trabalhava no Instituto de Anatomia e Patologia da Universidade de Heidelberg. Desde 1996 é professor visitante da Escola de Medicina de Dalian, na China e diretor do Centro de Plastinização da Academia Médica Estadual de Bishkek, na República do Quirguistão. Autor de várias publicações, Von Hagens possui também empresa sediada em Heidelberg, a BIODUR™, que comercializa os equipamentos e os polímeros utilizados na técnica de plastinação e também um Instituto onde põe em prática o trabalho de conservação e fixação das peças anatômicas. O referido médico e professor universitário de Heidelberg aperfeiçoou a técnica até o estágio que batiza de "arte anatômica" sendo convidado por várias universidades do mundo para ministrar aulas e cursos.

A técnica desenvolvida e patenteada por ele é inovadora por conseguir evitar através da plastinação que o corpo humano ou animal, pós-morte, continue em decomposição. O processo envolve a retirada de toda água e gordura do corpo, substituindo por polímeros plásticos. Dessa forma os espécimes podem ser tocados, não emitindo odores, não se decompondo e retendo a maioria das suas propriedades originais.

Respeitado no mundo médico por sua invenção, Von Hagens resolveu ir além, fez com o corpo de pessoas mortas, o que um escultor faz com argila ou pedra, criou obras como: o Corpo Expandido (um esqueleto colocado de forma que as pessoas possam olhar dentro da espinha dorsal como se fosse um telescópio virado de cima para baixo); a Figura com Pele (escultura de um corpo inteiro, com ossos, músculos, vísceras e órgãos e a pele pendurada no braço, como um casaco); No Corredor (músculos fatiados em lâminas que se afastam dos ossos). Em uma gestante, a barriga aberta mostra o feto de cinco meses acompanhado por uma fileira de corpos de crianças, que segundo Hagens, foram obtidas em hospitais e escolas de medicina.

Portanto, o trabalho não se limita a apenas plastinar corpos humanos e de animais. Com as esculturas é possível reconhecer músculos, órgãos e ossos tanto numa posição normal como também em determinados “movimentos” como quando praticando esporte, além de recortes transversais dos órgãos.

Para Von Hagens, as figuras são como pontes que levam as pessoas a conhecer melhor seu corpo e a ter uma ideia mais clara de sua humanidade. Sua função educativa é reconhecida e elogiada por permitir que estudantes de anatomia examinem todos os órgãos com muito maior precisão e integridade.

Entretanto, embora respeitado no mundo médico por sua invenção, as exposições nos diferentes cantos do mundo tem desencadeado uma ruidosa polêmica sobre os limites da arte e da ciência. De uma maneira geral, é sucesso para o público em geral e motivo de inquietação para os que se ocupam das questões éticas e científicas e que não poupam críticas ao caráter sensacionalista do evento.

As sensações despertadas vão do fascínio a perplexidade. Lideranças religiosas consideraram-na um atentado à dignidade da pessoa. "Quem molda corpos humanos em supostas obras de arte não respeita a importância da morte". O trabalho também não é bem-visto entre alguns médicos como Junqueira, professor de Medicina da USP: "Não ficaria à vontade vendo uma pessoa exposta daquele jeito", explica com a ressalva de que não conhece o caso de perto; já Saad Hosny, presidente da Sociedade Brasileira de Bioética, dá valor ao argumento: "Em princípio, qualquer manifestação que favoreça o conhecimento é um avanço, e não se deve temer isso".

Resultados da polêmica obra: mais de 8 milhões de pessoas já visitaram suas exposições e 4.500 já estão inscritas como futuros doadores de seus corpos e órgãos. No Instituto de Plastinização de Hagens, em Heidelberg, existe um programa de doação de corpos. Embora ele sustente que todos os corpos foram obtidos legalmente, em 1999, uma revistaalemã publicou reportagem que o acusava de ter, no referido Instituto, 56 corpos de indigentes e pacientes siberianos com problemas

mentais. De fato, Hagens possui um contrato com o Instituto de Anatomia da Universidade de Novossibirsk, autorizando-o a recolher os corpos não reconhecidos por parentes de moradores deasilos e instituições assistenciais.

Vinte e cinco corpos e mais de 175 órgãos oferecem a seus visitantes um verdadeiro *tour* pelo interior do corpo do humano. *Körperwelten* ou *Body Worlds* são exposições de arte onde as peças podem até ser compradas, mas somente por instituições de medicina.

O título *Más allá de tu piel* da exposição na Espanha, foi minha inspiração em 2013 para as reedições na Pós-modernidade, por muito se adaptar a interpretação que focalizava no momento. Considerei a voz de Von Hagens, se entrecruzando com a voz da sociedade, respectivamente, eixo vertical e horizontal. Portanto, ele sendo o porta voz do inconsciente grupal e sua obra o emergente de uma sociedade (RIVIÉRE, 1998)[4].

O que me reporta a epígrafe do atual trabalho:

> No exercício de uma arte vê-se uma atividade destinada a apaziguar desejos não gratificados... Portanto, libertar pessoas que sofram dos mesmos desejos que o artista, é oferecer-lhes a mesma libertação (FREUD, 1913/1970a).

A seguir algumas imagens de Von Hagues. Inicio pela Figura com pele (a),fonte de inspiração para o título Mais além de tua pele, em 2013, quando foram destacadas as imagens O Homem do Cavalo (b) e O pensador (c). No presente trabalho, Mais além de tua pele: a identidade contemporânea houve uma reedição com o foco na identidade do sujeito contemplando as imagens em geral, expostas pelo escultor.

[4] Porta voz – o indivíduo que enuncia algo é, ao mesmo tempo, porta voz de si mesmo, de sua história (eixo vertical) e das fantasias inconscientes, o emergente do grupo (eixo horizontal) a que pertence.

a

b; c

d; e

f; g

h; i

j; l

a) A Figura com Pele; b) O Homem do Cavalo; c) O Pensador; d; e; f; g) O Corpo de Atletas em Movimento; h; i) Órgãos Corporais; j) Fileira de corpos de fetos e crianças; l) Mulher grávida.

Segundo Rebollo (2003) osite da exposição relata que a Universidade de Kassel, na Alemanha, fez um estudo coordenado por Lantermann, professor do Instituto de Psicologia, sobre a reação do público por, até então, nenhuma exposição suscitar um debate tão acirrado. A pesquisa concluiu, principalmente, que: a maior parte do público europeu considerou a exposição muito boa ou boa; aprovou a apresentação dos corpos e das partes plastinizadas, considerando-as bastante apropriadas para o aprendizado; 83% afirmaram ter obtido um grande conhecimento sobre o corpo humano; 47% disseram que a exposição lhes ensinou sobre a vida e a morte; 80% sentiram profunda reverência pela maravilha dos corpos; 60% saíram da exposição decididaa levar uma vida mais saudável e 33% afirmaram passar a gostar mais docorpo humano do que antes. Entre estes últimos alguns disseram que se empenhariam para deixarde beber álcool e fumar.

O que concluir sobre a obra de Von Hagens? Obra marcada pelo ser humano sem sua pele. Órgãos, vísceras, músculos e ossos em exposição, sadios ou danificados.Além de questões éticas em jogo: corpos e órgãos com autorização de doação legal ou não? O que pensar sobre seu trabalho ser a expressão do homem na Pós-Modernidade? Um sujeito invadido, danificado pelo externo e ao mesmo tempo sem capacidade de preservar o que lhe é interno, seu eu-corpo identitário. Seu organismo ao não reconhecer um corpo estranho, desenvolve doenças autoimunes, assim como o psiquismo ao não diferenciar o self do não self, ataca a si como se fosse um corpo estranho, a serviço da pulsão de morte.

O pensador da pele psíquica

O psicanalista e filósofo francês Anzieu escreveu dois artigos, *Le moi-peau e La peau: du plaisir à la pensée,* 1974,anterior a obra Eu-pele, 1984. Outras obras do autor relacionadas ao tema: Uma pele para os pensamentos, 1986; O pensar, do Ego-pele ao Ego pensante, 1994; O ego-pele, 1995; Criar-Destruir, 1996; Os envelopes psíquicos, 2003; Psicanálise e limites, 2007.

Para Anzieu (2000) a pele é como um envelope, um sistema com muitos órgãos dos sentidos, o maior órgão do ser humano. Sem a integridade da maior parte dela não se sobrevive, diferente de outros órgãos. Ela contém, diferencia e conecta os sentidos – espaço interno para pensar conteúdos. Ela diferencia e conecta o externo e o interno.

A pele tem uma transformação diretamente proporcional à complexidade do cérebro, estreitando a relação entre o Eu, sentimento de si mesmo e as funções da pele.

Para o psicanalista é a pele que transforma o organismo em um sistema sensível capaz de experimentar diferentes tipos de sensações. Toda a atividade psíquica se estabelece sobre uma função biológica. A pele não é apenas órgão dos sentidos diz ele, pois preenche outras funções biológicas como: respira e perspira; secreta e elimina; mantém o tônus;

estimula a respiração, a circulação, a excreção, a digestão e a reprodução; e, participa da função metabólica.

Ao lado destas funções sensoriais específicas e de auxiliar os diversos aparelhos orgânicos a pele preenche uma série de funções essenciais em relação ao corpo vivo, como: manutenção do corpo em torno do esqueleto e de sua verticalidade; proteção (por sua camada córnea superficial, seu verniz de queratina, por seus coxins de gordura) contra as agressões exteriores, captação e transmissão de excitações ou de informações uteis.

A seguir Anzieu (2000) discorre sobre a epiderme mental a relacionando, diretamente, as funções da epiderme física.

a) Tanto a pele desempenha a função de sustentação do esqueleto e dos músculos quanto o Eu-pele a de manutenção do psiquismo.

b) A pele recobre a superfície inteira do corpo, na qual estão inseridos todos os órgãos dos sentidos externos, assim como o *handling* materno possibilita a função continente, o envelope psíquico Eu-pele.

c) A camada superficial da epiderme protege a camada sensível e o organismo em geral, das agressões físicas, as radiações e os excessos de estímulos. Inicialmente, é a mãe quem tem a função de para-excitação para o bebê, até que ele possa ir se apropriando e atualizando a função em suas relações afetivas com o meio.

d) A membrana das células orgânicas protege a individualidade da célula diferenciando os corpos estranhos, aos quais recusa o acesso, das substâncias similares ou complementares as quais ela permite a admissão ou associação. Por sua vez, o Eu-pele, assegura uma função de individuação do self que lhe traz o sentimento de ser único.

e) A pele é uma superfície portadora de bolsos e de cavidades onde estão alojados os órgãos dos sentidos com exceção do tato (inserido na epiderme). O Eu-pele é uma superfície psíquica

que liga as sensações de diversas naturezas entre si e as faz destacar como figuras sobre esse fundo originário que é o envelope tátil: pele, representação imaginária, como tela de fundo. A função de intersensorialidade do Eu-pele leva a formação de um senso comum, cuja base se faz sempre ao tato.

f) Eu-pele capta sobre toda sua superfície o investimento libidinal e se torna um envelope de excitação sexual global, sustentação da excitação sexual. Os contatos pele a pele localizados em certas zonas erécteis ou orifícios, onde a epiderme está adelgaçada e o contato é direto com a mucosa, produzem uma superexcitarão.

g) A pele como superfície de estimulação permanente do tônus sensório-motor pelas excitações externas responde à função do Eu-pele de recarga libidinal de funcionamento psíquico, de manutenção da tensão energética interna e de sua repartição desigual entre os subsistemas psíquicos.

h) A pele com os órgãos dos sentidos táteis (tato, dor, calor/frio, sensibilidade dermatópica) fornece informações diretas sobre o mundo exterior, assim como o Eu-pele inscreve os traços sensórios táteis enviando uma imagem da realidade em espelho. Esta função se desenvolve por duplo apoio: biológico (realidade se imprime sobre a pele) e social (marcas do grupo social, cultural).

i) A pele, quando danificada. O organismo não reconhece um corpo estranho e dirige contra si próprio a reação imunológica desenvolvendo as doenças autoimunes. O psiquismo não diferencia o si mesmo do não si mesmo, ataca o primeiro como se fosse um corpo estranho, a serviço da pulsão de morte, doenças limítrofes.

Portanto, pautado nessas funções se configura o Eu-pele, envelope psíquico – representação de que se serve o Eu nas fases precoces do desenvolvimento para representar o si mesmo enquanto Eu no decorrer da vida – resultante da interinfluencia experiencial de sensibilidade junto à epiderme do corpo.Essa pele protetora e de filtragem sonora, olfativa, gustativa, visual e tátil irá constituir o eu pele (proteção identitária,

triagem dentro e fora), o eu pensamento (espaço psíquico para pensar/simbolizar), a subjetividade.

A pele é o envelope do corpo assim como a consciência envelopa o psiquismo. Consciência no sentido ser capaz de pensar sobre o que pensa, capaz de limitar, conter e proteger o eu construído na interface, como a própria pele e suas funções.

Portanto, diz Anzieu (2002) todo pensamento é pensamento do corpo próprio e dos outros corpos. O pensar procura reunir estes pensamentos em um corpo de pensamentos. O inconsciente é o corpo.

Para o autor, ao final do século XX a situação dos países ocidentais e, talvez de toda a humanidade resumia-se na falta de limites: expansão demográfica; corrida aos armamentos; explosões nucleares; aceleração da história; insaciável consumo; distanciamento entre os países ricos e do terceiro mundo; gigantismo dos projetos científicos e dos empreendimentos econômicos e invasão da esfera privada pelos meios de comunicação de massa. Anzieu (2000) denuncia assim, a falta de limites não só das relações humanas nas diversas áreas de uma sociedade como também a falta de limites e diferenciação entre o eu e o outro, expressão também do dano à pele psíquica do sujeito contemporâneo.

Portanto, podemos dizer não ser mais os poros que permitem as trocas entre o interno e o externo, mas rombos na epiderme mental que levam o eu a perder-se na imensidão social ou a ser invadido pelo desmedido outro (GRIGOLETTI, 2016). Nunca foi tão necessário o "não" consciente ao outro, para a necessária manutenção da barreira/pele protetora e auto regulatória do Eu identitário pós-moderno.

Após a riqueza do pensar de Anzieu, certamente, o leitor está mais embasado para questionar: o que o ser humano perdeu na Modernidade? Para onde vai a humanidade Pós-moderna sem sua adequada e necessária pele física e psíquica?

Contexto contemporâneo

Na Modernidade, início séc. XVI, auge séc. XIX e crise séc. XX, os indivíduos acreditavam que a transformação do mundo seria através da ciência: onde a racionalidade a simetria, a organização e o determinismo causa-efeito atenderiam as inquietações humanas. Na Pós-modernidade, séc. XXI, houve a consciência do fracasso das utopias prometidas pela Modernidade.

O indivíduo depara-se com sua transformação em matéria, mercadoria descartável, ele é o estilo de vida que leva (marca de carro, roupa que usa etc.). Sua personalidade, traumas e memória não significam nada. Ele depara-se com o vazio existencial, o vazio de sentido.

O tempo e o espaço real podem transformar-se, virtualmente, em milésimos de segundos. As constantes metamorfoses da época, acompanhadas de sua valoração efêmera e inseguranças vividas pelo ser contemporâneo nos reporta ao sociólogo Baumam (1998) ao referir-se a caminharmos, constantemente, sobre a areia movediça ou estarmos atravessando a era do inverno (sem referências identitárias, tudo é válido, tudo pode ser/ter) e a camada de gelo sob nossos pés é fina para se andar devagar. Se pararmos ela trinca. A ordem é não parar para pensar. É o transitar constante e intenso no espaço (real/virtual) que dá a sensação de estarmos vivos.

O referido autor (2014) nos alerta ainda sobre um sujeito pós-moderno que perdeu sua sensibilidade. Fazendo parte do cotidiano a violência deixa de provocar surpresa ou repulsa. Ela cresce internamente, desbordando o Eu. Sendo maior do que o Eu, ela é irreal (é virtual), pois o real é somente o que o Eu experimenta. Estando desconectado de si, anestesiado, o Eu não reage diante dela, pois ela está dentro do Eu, perdendo a conexão consigo e a empatia com o sofrimento alheio. Ter a massa na própria alma leva o Eu a se ampliar nos demais Eus, reação narcísica à despersonalização. A liberdade tão almejada torna-se um problema relacional Eu-isso. O valor de algo ou alguém tem certificado de validade por horas, às vezes segundos, não mais do que isto. Não existe perspectiva: o tempo, o amanhã. Somente o fugaz vale.

Como sepode constatar há muitas mudanças no mundo: transubjetivas, intra e intersubjetivas. Há uma mudança de paradigma na Pós-modernidade.

Mais do que explicar, hoje descrevemos o relacional entre as partes de um todo, constituindo a sensibilidade do contemporâneo. Aquela sensibilidade um dia perdida na Modernidade, mas hoje tendente a ser resgatada, numa linguagem muito própria Pós-moderna (GRIGOLETTI, 2013).

Partindo deste ângulo relacional e da regressão do humano a etapas mais precoces do desenvolvimento, cabe considerar também as crianças e atéos bebês de hoje porta voz do adulto e de sua época. Sendo revelador o alto índice daquelas diagnosticadas ou pseudodiagnosticadas como autistas, hiperativas ou com comportamentos agressivos e sem limites ou, com distúrbios funcionais, evidenciando capacidades auto-regulatórias deficientes (sono, alimentação, esfincters, respiração e de pele).

Considerando e parafraseando Winnicott (2000): *um bebê só não existe,* podemos entender os distúrbios dos pequenos sujeitos.Estando o cuidador contemporâneo com sua sensibilidade prejudicada e distanciada do sentimento de si mesmo, psiquismo anestesiado, como poderá relacionar-se com um ser em início de desenvolvimento?Tanto aquelas crianças e bebêscorretamente diagnosticados,quanto os equivocadamente com tal resultado, retratam a mente grupal adulta marcada pela perda de sentidos no que se refere à percepção e a falta de sentidos enquanto significado. O ser humano é ser de interação. Não se desenvolve, adequadamente, em especial nos estágios iniciais, sem a proteção/pele necessária do outro.

O quanto devemos também considerar o alto índice de psiquismos na adolescência marcados pelo funcionamento limítrofe, mais especificamente, borderline, com tendências ou êxito suicida?

Como o adulto poderá sintonizar com o outro se ele próprio está com falta de sintonia com sua percepção, seus cinco sentidos danificados?

Antes de adentrar na conclusão, propriamente dita, saliento que por estar em pleno séc. XXI minha visão exotópica (BAHKTIN, 1997b) permite, em parte, um olhar de fora do tumulto da crise da pós-modernidade. Por um lado, esse é um lugar (tempo X espaço) mais confortável para o olhar panorâmico, por outro, com muitas reflexões e angústias frente à dimensão temporal em kronos, o amanhã, e com a única certeza no microkairos da vida, eu, aqui, agora, neste instante pensando e escrevendo a um suposto leitor.

Conclusão

Considero as obras dos dois autores referidosimportante porta voz de um momento e lugar social e, intercultural de seres humanos do séc. XX e, de projeções da Pós-Modernidade no séc. XXI.

Entendo que o trabalho de Von Hanges se desenvolve acompanhado de sentimentos ambivalentes por, além de desvendar tabus, ou por isso mesmo, expõe o ser humano diante de um espelho. Como bem argumenta Anzieu (2000): a pele é o espelho da alma. Portanto, Hanges coloca o ser humano diante de sua própria pele, ou não-pele, ou pele danificada. Numa linguagem que antecede a palavra, portanto, mais primitiva, o escultor, comunica por imagem, em que se tornou hoje, o ser humano. Desvenda o sofrimento não possível de traduzir em palavras, o que está no pré-consciente do psiquismo social.

O próprio título, Mais além de tua pelecoloca o ser humano frente a frente tanto à perda de sua proteção – os estímulos da época o invadem dia a dia, momento a momento – e de sua sensibilidade – distanciou-se de si mesmo e do outro; quanto de sua incapacidade de traduzir as demandas de seu próprio corpo e de interiorizar e se autorregular, necessitando sustentar seu psiquismo nas identificações adesivas e ter como companhia o sentimento de vazio e significado em sua vida.

Essa ferida narcísica que se apresenta no contemporâneo é referida porAnzieu (2000; 2002) ao destacar as doenças psíquicas marcadas por

estados limites (falta de), como personalidades narcísicas (eu-eu). Bakhtin (1997a) em seu tempo e época destaca como fundamental para o ser humano, o encontro com o Outro, o colocar-se no lugar do outro. Com exceções destaca também ele os narcisistas, indivíduos em que o eu é vivido somente por dentro, não tendo ou não sendo possível expressar-se externamente.

Portanto, tudo indica que a identidade contemporânea demanda um retorno do psiquismo às origens do desenvolvimento. As limitações para mentalizar, isto é, dificuldade para simbolizar, pensar sobre o que se pensa, leva o sujeito a comportamentos operatórios, não passível de simbolizar pela palavra, retornando ao corpo, seu ego primitivo, como quando e por onde inicialmente o bebê expressa seus sofrimentos.

Cabe aqui lembrar que Von Hanges não poupou o ser humano de estar frente a frente tanto com os danos a pele, como também com os órgãos dos sentidos adoecidos; e indiretamente, com o corpo enquanto mercadoria podendo ser contrabandeada ou legal.

Os danos à epiderme psíquica do adulto (Anzieu) veem acompanhados por danos à epiderme orgânica (Von Hagens), prevalecendo à pulsão de morte sobre a de vida. Doenças como o câncer de pele e de outros órgãos do corpo e, a AIDS, ou as precárias e catastróficas condições de vida como a desnutrição e o stress por danos ambientais e êxodos de inúmeros grupos étnicos, tem desafiado cientistas e representantes sócio-políticos para a questão do total desamparo humano.

Assim, podemos dizer que as obras dos dois artistas expressam a identidade-cultura que carrega o idem, o igual, mas também a entidade-ser em constante transformação: o tempo, o instante, e o espaço constituem as novas identidades. A pós-modernidade joga o ser humano num paradoxo: ser, capaz de viver de um lado a miséria psicológica com suas novas patologias produto de uma cultura que vampiriza seus membros e, de outro, viver processos psicológicos criativos, formas de ser que podem integram o si mesmo no aqui, agora.

É nesse espaço de transição entre a negação e o impacto da consciência frente a arte delatora, nessa vivência da *differancé* (DERRIDA, 2006)[5] que o ser humano pode se descobrir capaz de viver, de ser capaz de utilizar e desenvolver suas funções de pensar e, de traduzir e transitar entre diferentes fases da vida, épocas e culturas. Assim, capacitando e flexibilizando sua fronteira-pele identitária.

As interinfluências e o hiato vivido na passagem dão o sentido. É no hiato, não no depois, que a identidade se *co constrói*. É na passagem, na transição, na possibilidade de viver o vazio, é na dinâmica em si, não mais no visível e concreto, mas no obscuro do presente e do amanhã que o sentido se encontra. .

É inevitável neste momento referir o psicanalista Bion (1970) ao entender o homem como um ser de passagem, capaz de travessias, capaz de morrer e renascer, mudar mundos, viver mudanças catastróficas[6], buscar novas ancoragens em si mesmo, fazer acontecer vários nascimentos em uma única vida humana.

É este ser criador e ao mesmo tempo criatura de sua própria obra, sentimento de si mesmo, que o ser humano hoje tem a possibilidade de ver-se mais consciente e responsável por seu destino: o aqui, o agora e o amanhã. Mais consciente de suas atitudes e das interinfluencias que gera e sofre na inter-relação junto ao outro e ao mundo. É o modo inédito de propor essa relação o que constitui a sensibilidade contemporânea, na Pós-modernidade.

A pele protege o corpo assim como a consciência ética (pensar sobre o que se pensa, limitar/delimitar e conter o eu sobre os danos às "defesas imunológicas") pode proteger o ser humano da destrutividade identitária contemporânea.

[5] Não é o mesmo que diferença. Sempre há, entre o conhecido e o desconhecido, o hiato, o caos, o vazio, nunca um ajuste completo. Exigindo do homem uma nova estratégia de sobrevivência.

[6] Mudança que rompe com o estabelecido, subvertendo um sistema de organização, despertando sentimento de desastre por aparecer de forma violenta. Ela é gerada por um sujeito que por ser ele transmissor de ideias novas constitui uma ameaça ao grupo.

Portanto, as obras destes dois artistas, o escultor e o escritor, revelam e desvelam a interdependência entre mente, corpo e ambiente, necessária na constituição do Eu-pele. Revelam um novo paradigma para o ser humano assimilar em seu processo identitário, evolutivo e histórico: voltar-se para si próprio indissociável de seu habitat é a estratégia da hora. Mas não um voltar-se hedonista, mas de sensibilização dos sentidos de seu eu-pele; não só no nível inconsciente ou pré-consciente e num passado como bem nos ensinou Freud (1976), mas num nível também consciente e de compromisso ético no aqui/agora, diante de si, do Outro e do ambiente que o circunda.

E assim o ser humano deixa sua assinatura, no seu eu-pele contemporâneo.

Referências

ANZIEU, D. *O eu-pele*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

_____. *O pensar. Do eu-pele ao eu-pensante*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997 a.

_____. *Hacia uma filosofia del acto ético. De los borradores y outros escritos.* Barcelona: Anthropos, 1997b.

BAUMAN, Z. *Mal-estar da pós-modernidade*. Rio de janeiro: Zahar, 1998.

_____. Cegueira Moral: A perda da sensibilidade na modernidade líquida. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

BION, W. O continente e o contido In: *A atenção e a interpretação em Psicanálise e Grupos.* Rio de Janeiro: Imago, 1970.

DERRIDA, J. *Torres de babel*. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

FARINA, C. Reedições na pós-modernidade. Palestra realizada na Sociedade Psicanalítica de Pelotas. Junho 2012.

FREUD, S. Psicologia de grupo e análise do ego. In: *Obras completas de Sigmund Freud. Além do principio do prazer. Psicologia de grupo e outros trabalhos.* Vol. XVIII, (1920-1922). Rio de Janeiro: Imago, 1976.

_____. O Moisés de Michelangelo. In: *Obras completas de Sigmund Freud. Totem e tabu e outros trabalhos* (1913).Vol. XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1970 a

_____. O interesse da Psicanálise para as ciências não-psicológicas. In: *Obras completas de Sigmund Freud. Totem e tabu e outros trabalhos* (1913).Vol. XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1970 b.

GRIGOLETTI. L.V.Comunicado. Mas allá de tu piel..In:*XXIV Congresso Brasileiro de Psicanálise*. Ser contemporâneo: medo e paixão, MG; 2013.

_____. *A pele psíquica e o olhar*. Palestra realizada na Universidade do Bebê Sul, Pelotas, 2016.

MARONI, A. *Eros na passagem*. São Paulo: Ideias e Letras, 2005.

REBOLLO, R.A. *De humani corporis circus" de Gunther Von Hagens*. Scientle studia vol.1 no.1 São Paulo Mar. 2003; http://www.scielo.br/pdf/ss/v1n1/a09v1n1.pdf.

RIVIÉRE, P. *Processo Grupal*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SCHUTZE, M. *Human Bodies. Maravilhas do corpo humano*. Minas Gerais: Ed. FAPI Ltda, 2013.

WINNICOTT, D. A mente e sua relação com o psicossoma. In: *Da Pediatria à psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago, 2000.

La voz de artigas en la novela uruguaya. El cuerpo del prócer como territorio discursivo fronterizo

Marcelo Damonte
Universidad de la República | Uruguay

Resumen: El trabajo que se expone a continuación forma parte de un texto mayor, el enmarcado en la realización de la tesis de Maestría en Ciencias Humanas: Lenguaje, cultura y sociedad titulado *La irrupción de la voz de José Artigas en la novela uruguaya del período 1985-2011,* el cual centra su punto de interés en el análisis teórico discursivo de cuatro novelas uruguayas en las que participa activamente (como voz y personaje principal) el prócer nacional José Gervasio Artigas. El foco se ha puesto en la voz de Artigas y su aparición en la novela uruguaya del período post-dictatorial, acentuando el énfasis en la novela de Amir Hamed *Artigas Blues Band* como punto central de una galaxia novelesca alrededor de la cual giran otras tres obras del período antes mencionado, y poniendo principal atención en los tópicos que involucran la irrupción del discurso artiguista en la novela de ficción, la corporeidad y la territorialidad de la voz de Artigas, y un análisis en clave fronteriza e identitaria que se desprende, a su vez, de la interpretación del corpus. Es de orden mencionar que las novelas que participan de este corpus obedecen a un criterio de selección que tiene en cuenta dos aspectos principales: en primer lugar, la fuerza discursiva que plantea cada una de ellas con respecto a otras producciones ficcionales de la época; y en segundo lugar, un criterio diacrónico del que resulta la elección de una novela por década.

Palabras clave: Artigas; novela; voz; territorio; frontera.

Title: Artigas' voice in Uruguayan novela. The leader's body as a boundary discursive territory

Abstract: This work is part of a broader text, which constituted my M. A. thesis in Human Sciences: Language, culture and society titled "The irruption of José Artigas' voice in Uruguayan novels in the period 1985-2011", which centers its interest on the discursive theoretical analysis of four Uruguayan novels in which the national hero José Gervasio Artigas takes an active part (both as voice and main character). The focus is the voice of Artigas and its presence in Uruguayan novels from the post-dictatorial period, with an emphasis on Amir Hamed novel *Artigas Blues Band* as a central point of a fictional galaxy around which another three works of the mentioned period turn, with special attention to the topics that imply the irruption of the Artiguist discourse in fictional novels, Artigas' voice corporeity and territoriality, and an analysis in frontier terms and considering identity coming from the corpus interpretation. We must mention that the novels that take part of this Corpus were selected according to two main aspects: first of all, the discursive force that each of them raises with regard to other fictional works from the time and, secondly, a diachronic criterion for selection of a novel by decade.

Keywords: Artigas; novels; voice; territory; border.

> «Señora Doña Francisca Artigas Mi muy querida madre. Me he impuesto de su apretadísima de 17 del corriente. Es preciso tener siempre un poco de paciencia, muy segura de que todo se ha de componer. Ya estamos muy cerca de hacernos amigos del todo con sus queridos los porteños. A fuerza de andar de guapos vamos viendo el fruto de nuestros trabajos. ¡Dios nos libre si hubiésemos sido como sus antiguos viejos los aragoneses! A la hora de esta, ni el apellido se nos hubiese visto». (Carta de Artigas a su madre, 1º de mayo de 1815, Cuartel General)

> «Es preciso que a los indios se trate con más conmiseración, pues, no es dable cuando sostenemos nuestros derechos excluirlos del que justamente les corresponde. Su ignorancia e incivilización no es un delito reprensible. Ellos deben ser condolidos más bien de esta desgracia, pues no ignora V.S. quien ha sido su causante. (Artigas al cabildo de Corrientes, enero 31 de 1816)

Introducción

Este estudio surge, originalmente, del interés por la figura relevante de José Gervasio Artigas, particularmente la conmemorada en los festejos acaecidos durante el año 2011 en el Uruguay, período que homenajea el Bicentenario del Proceso de Emancipación Oriental. La amplia atención que la prensa escrita, la crítica, la ficción, las audiciones radiales y la programación televisiva, entre otros medios de difusión, prestaron a la recuperación y exaltación de la figura del prócer (el "protector de los pueblos libres", el "padre de la patria") no genera extrañeza en sí misma; de hecho, son muchos y variados las conmemoraciones festivas que la figura de Artigas ha inspirado a lo largo de la historia del país, no solo en ocasión de los centenarios.

Para esta ocasión, la exposición pondrá su foco en uno de los aspectos fundamentales de la investigación que antecede a este artículo: la voz de Artigas y su aparición en la novela uruguaya en el período post-dictadura, acentuando el énfasis en los tópicos que involucran a la novela de ficción, la corporeidad y la territorialidad de la voz de Artigas en clave fronteriza, más el abordaje inicial de ciertas particularidades primarias de tenor identitario que se desprenden del propio análisis del corpus.

En ese sentido, resulta clave definir los marcos de referencia implicados en la novela de ficción, delimitar un concepto de frontera, desarrollar las nociones de corporeidad y territorialidad asociadas a la "irrupción de la voz" de la voz de Artigas, e incluir, asimismo, la mención de algunas caracterizaciones primarias con relación a una geografía identitaria

en tensión, que giran y se evidencian en la órbita novelesca antes referida, de modo de ilustrar con claridad el eje analítico y el centro de interés que gobierna este proyecto.

Abordado desde el marco teórico del análisis del discurso, de la historiografía (o Metahistoria[1]) y de la teoría de la narratividad, este trabajo entiende especialmente importante observar la novedad que significa la irrupción de la voz de un Artigas novelesco — en cuanto presencia contundente — en el discurso ficcional del período 1985-2011 por diferentes motivaciones. En primer lugar, este acontecer resulta interesante y novedoso porque aporta material de discusión al conocimiento existente en torno a la figura de José Gervasio Artigas, con relación a sus representaciones ficcionales, pero sin perder de vista las de corte histórico, cultural e identitario que subyacen o acompañan, en la mayoría de los casos, los imaginarios de ficción novelesca.

Resulta esencial acentuar la pertinencia del recorte temporal que propone esta investigación (la ficción novelada que incluye la voz de Artigas entre 1985 y 2011). En ese sentido, cabe decir que son cuatro novelas en total las que contiene el corpus estudiado, y que justifica la elección de una novela por década una cierta cronología interpretativa de las relaciones que mantienen estas con sus respectivos contextos, y en su diálogo dentro de la serie textual que componen entre sí. Este corte crítico-analítico centrado en la presencia de un Artigas "que habla" (desde un contexto ficcional o literario), desde la subjetividad de una voz y lo que expresa en su particularidad lingüístico-discursiva, aporta "dimensionalidad" a la comprensión de su representatividad, añadiendo nuevas perspectivas de lectura a lo que pudiera describirse como su "configuración actual".

No se analizará pormenorizadamente este conjunto de relaciones para esta ocasión, aunque valga decir, a modo de ejemplo, que la construcción discursiva de Artigas que propone *Artigas Blues Band* (Amir Hamed, 1994) o *La soledad del general* (Jorge Chagas, 2000) difieren en buen grado de la que plantea *La intriga del Ayuí* (Javier Ricca, 2011). Esto,

[1] Hayden White, Fondo de Cultura Económica, 1992.

en cuanto a un Artigas que "dice cosas" o plantea ideas de muy diversa índole en cada una de las novelas.

En otro orden de cosas, es de lógica precisar que se elige la novela por constituir una construcción material amplia, una textualidad y un ámbito de sentido donde se relacionan y se proyectan una diversidad de tópicos, configuraciones léxicas, áreas de conocimiento, manifestaciones discursivas, estilos literarios y contextos culturales que, a partir de su interacción, enriquecen la reflexión y el análisis en torno al tema propuesto, desde una actualidad ligada, asimismo, a sus líneas retrospectiva y prospectiva. En ese sentido, la novela justifica su estudio con relación a este tema pues proporciona una lectura y una perspectiva integral del asunto: social, histórica, cultural, ideológica. En otras palabras, la novela como construcción narrativa que considera un "universo" semántico y lingüístico. Siguiendo la propuesta de Bajtín: «La novela como todo es un fenómeno pluriestilístico, plurilingual y plurivocal. El investigador se encuentra en ella con unidades estilísticas heterogéneas, que algunas veces se hallan situadas en diferentes planos lingüísticos, y que están sometidas a diferentes normas estilísticas. […] La novela es la diversidad social, organizada artísticamente, del lenguaje; y a veces, de lenguas y voces individuales» (1991, p.80-81).

Asimismo, se distingue la novela de ficción porque resulta una perspectiva no tradicional para el abordaje de una figura histórica de la relevancia de José Artigas, para el análisis de su discursividad y las representaciones que se relacionan con el imaginario social y las nociones identitarias asimiladas a posiciones dominantes históricas populares. En este caso, el objeto de estudio no será la voz de Artigas recogida desde las proclamas, las cartas, ni aquella que redunda del discurso historicista, ni tampoco la de las pasiones y posicionamientos estáticos provenientes de la arenga política, ni siquiera la de la novela histórica, cuya hibridez disciplinar podría pretender imponer una versión de la realidad bajo supuestos históricos incuestionables.

La que atañe específicamente a este trabajo es la figura del Artigas (y aún más, su "voz") caracterizada e inventada por la novela. Bajo esa

óptica, describir o caracterizar el modo particular de cómo se dan las "irrupciones" de esta voz en cada una de las obras del corpus de novelas uruguayas seleccionadas, sea porque incluye espacios de sentido alternativos o porque actualiza el espectro de sus representaciones, sumará una nueva mirada a las lecturas anteriores, proponiendo otro tipo de mediación a la ya conocida: la del imaginario literario ficcional trasvasado por realidades multi-temporales, con sus voces y discursos asociados, en diálogo de rupturas, semejanzas e inconsistencias con el personaje patriótico, con el Artigas héroe nacional, padre de la patria, protector de los pueblos libres, propuesto y construido por la historia.

Las novelas del corpus

El corpus utilizado por esta investigación refiere a cuatro novelas de autores uruguayos, recogidas en el período 1985-2011 cuyo criterio de selección aplica, como se dijo anteriormente, a la elección de una novela por década. Son estas, ficciones en las que la voz del prócer manifiesta una expresividad particular con relación a una anterioridad (la de un registro ficcional, naturalmente) prácticamente "muda", utilizado este último término en el sentido de escasa, débil o casi nula aparición, y, asimismo, y a diferencias de corte más acentuado con respecto al discurso histórico artiguista.

Desde esta perspectiva, se organizará el análisis del corpus en torno a una estructura (metafóricamente) galáctica, dentro de la cual una de las novelas (*Artigas Blues Band* de Amir Hamed) funcionará como planeta central, alrededor del cual orbitarán las demás obras del corpus.[2] Estas novelas son: *Hombre a orillas del mundo* (1988) de Milton Schinca; *Artigas*

[2] Es necesario aclarar que la elección de esta jerarquía "planetaria" obedece a un criterio de "novedad", en el sentido de que la novela de Hamed aporta elementos sobresalientes (por ser estos absoluta y decididamente contrastantes con la impronta del Artigas histórico de las cartas o de las proclamas), en cuanto a la enunciación del personaje de Artigas y su discurso. Con relación a la obra de Hamed, el resto de las del corpus completan diferencias de un grado "menor" de ficcionalidad, o sea que se leen más cercanas o verosímiles, en comparación, al discurso del héroe nacional que promueve la historiografía uruguaya.

Blues Band (1994) de Amir Hamed; *La soledad del general* (2001) de Jorge Chagas; *La intriga del Ayuí* (2011) de Javier Ricca.

A modo de presentación, el *Artigas Blues Band* de Amir Hamed se divide entre dos mundos. En primer lugar, el de la fabulosa peripecia de un José Gervasio Artigas (el héroe nacional del Uruguay, protector de los pueblos libres, prócer de la patria) vampiro, verborrágico, insultante, que, junto a su fiel compañero Ansina, busca sangre nueva y a la vez ir recomponiendo la historia, resignificar los acontecimientos que lo llevaron al exilio y al destierro en el Paraguay, en pos de esbozar una imagen nueva que de alguna manera refleje la patria, la Banda Oriental, el Uruguay. Y, por otra parte, una peripecia paralela: la de unos estudiantes y profesores universitarios uruguayos, protagonizados por alter egos de los tres chiflados (Larry, Curly y Moe), radicados en Estados Unidos (y luego también en Uruguay), cuya interacción y diálogo discurre en un ámbito cotidiano de perezas, languideces, miserias, ironías y frustraciones, en medio de una conspiración (por parte de una organización subversiva denominada "Leyenda Negra" que aparece y desaparece de la geografía montevideana, dejando tras su paso un cúmulo de conspiraciones y algunos hechos vandálicos de menor cuantía) que pretende aniquilar el bronce artiguista y su caballo (específicamente sus testículos), recién instalados en la mitad de la Plaza Independencia por el poder militar regente.

La novela de Milton Schinca, *Hombre a la orilla del mundo* discurre, a su vez, en torno a la voz de un José Gervasio Artigas que habla en formato epistolar, en cartas a un amigo ignoto. En la novela de Schinca, Artigas está en el Paraguay, en su exilio selvático, y en las cartas que envía devotamente a su amigo cuenta sus días de soledad y hastío, esperando constantemente la respuesta a sus cartas. Sus proyecciones hacia el futuro, los días sumidos en la austeridad y rodeado de alimañas, calor, vegetación y unos pocos vecinos, las memorias de la infancia, juventud, madurez, las batallas, la vida política en la Banda Oriental, giran en torno a cierto "humor" cautivo que mucho tiene que ver con la delicada —y decadente— salud del tirano Gaspar Francia. En *Hombre a la orilla del mundo*, Milton Schinca plantea un Artigas sincero, campechano, que comienza sentir los años en el cuerpo, la pérdida de los lazos que lo unen a su pasado, el

aislamiento y se expresa en un tono confidencial, por momentos cálido o resignado, en una suerte de canto a la soledad.

El Artigas que nace en la novela de Jorge Chagas *La soledad del general* es un personaje que se relata en el exilio paraguayo, caluroso y selvático; es un personaje contundente, de frases limpias y duras, de sentencias irrebatibles, cortas, como el golpeteo de los cascos de los caballos en la tierra reseca: «Mis instintos no han muerto. No señor. Aún estoy alerta. Aun en la derrota soy quien soy» (2001, p.32).

Este personaje Artigas transita la novela junto al espectro de Ansina, su negro fiel, y la sombra de una mestiza paraguaya: Azouí, su amante, que por momentos deja escapar por su boca (y tal vez por los efectos adyacentes de la brujería) la voz del tirano Gaspar Rodríguez de Francia. El Artigas de la novela de Chagas reflexiona y vuelve sobre sus memorias, reconoce su presente, y encarna un estilo fuerte, desgarrado, con imágenes que van desde la geografía de la Banda Oriental, con sus mesetas, sus arroyos, sus montes, hasta la fauna y la flora, todo esto mezclado con los elementos mágicos propios de la selva en la que está, en el Paraguay, y los ritos africanos de magia negra que protagoniza junto a Ansina. El Artigas de Chagas extraña la patria, siente miedos, rabia, piedad a veces, es capaz de verdaderas hazañas sexuales sobre el cuerpo de Azouí, y finalmente se declara argentino-oriental y reniega de su tierra: «Soy José Gervasio Artigas. Soy un argentino oriental. Extraño mi tierra. Extraño mi patria. ¿Patria? Yo ya no tengo patria» (107).

La novela de Ricca tiene un comienzo misterioso, con unos manuscritos que aparecen casi completamente carbonizados en un cofre, al pie de la meseta de Artigas. Este enigma de los papeles de Artigas, que no vuelve surgir hasta el final de la novela, apenas si cumple con la circularidad de conectar la historia convencional del héroe de la patria con una actualidad que comparece al final de la novela en el gobierno de Tabaré Vázquez, del Frente Amplio (2005). Fuera de esto, la novela cuenta de manera casi cronológica la peripecia del Éxodo y los avatares que rodearon la experiencia del campamento del Ayuí. Paso a paso, fecha por fecha, "la redota" transita las páginas de la novela, mostrándonos a un

Artigas bastante semejante al que hemos leído en los textos de historia, que dialoga con el resto de los personajes, es cierto, pero evidenciando una carnadura neutra, que respeta la voz que conocemos de las proclamas, el Artigas estratega, político, héroe decidido, pese a algún mínimo exabrupto o licencia poética.

La "voz" de Artigas y la novela de ficción

Cabe aclarar desde un primer momento que pese a la evidente naturaleza histórica referencial que implica la (eventual) voz del héroe nacional José Artigas, la cual, del mismo modo, podría a su vez señalar una asociación con las caracterizaciones que de la novela de corte histórico estudian autores como Spang (1998) o García Herranz (2009)[3], esta investigación se posiciona en una idea de ficción novelesca que tiene como punto de inflexión la innegable condición metafórica de una voz "real"[4] de Artigas. En primer lugar, dada la insalvable distancia que evidencia todo registro escrito de una oralidad[5]; y en segundo lugar, por la natural condición de "discutible"[6] de esa voz que presentan los documentos del archivo epistolar (menos en la carta a su madre que en la que Artigas dirige al cabildo de Corrientes que muestran los epígrafes del comienzo).

[3] Tanto Spang como García Herranz basan sus estudios en la novela histórica, ampliación de la que no daremos cuenta en esta ocasión, aunque sí amerita ser mencionada, y asimismo será desarrollada en el proyecto de tesis.

[4] Registro vocal que tampoco se posee, aunque sí su transcripción escrituraria, el pasaje de esa supuesta oralidad a una escritura que la trasciende en los textos.

[5] Al respecto, dice Walter Ong: «Aunque desencadena potenciales inimaginados de la palabra, una representación textual, visual, de una palabra no es una verdadera palabra, sino un "sistema secundario de modelado" (cfr. LOTMAN, 1977). El pensamiento está integrado en el habla, y no en los textos, todos los cuales adquieren su significado mediante la referencia del símbolo visible con el mundo del sonido. Lo que el lector ve sobre esta página no son palabras reales, sino símbolos codificados por medio de los cuales un ser humano apropiadamente informado puede evocar en su conciencia palabras reales, con sonido real o imaginario» (2011, p.79).

[6] Aunque no se profundizará en esta ponencia, son varias y documentadas las posiciones de críticos e historiadores o historiógrafos que concuerdan en atribuir "una mano letrada ajena" en la elaboración de los discursos artiguistas, llámese proclamas, leyes, etc.

En ese sentido, y sin perder de vista la perspectiva centrada en el análisis del discurso que guía a esta investigación, se tomará la voz del Artigas de las novelas del corpus mencionado como puramente ficcional o novelesca, con la impronta del personaje que habla en primera persona, desde un "yo" bien definido, y que, pese al contexto histórico que por momentos deja entrever a la ficción dentro de unos márgenes asociados a la idea de verosimilitud, manifiesta ideas, reflexiones, acciones, actitudes, en síntesis: una corporeidad que se instala en la personificación novelesca. Esta perspectiva está fundada desde un inicio en el interés que registra la voz del héroe y sus posibles correspondencias o correlaciones con caracterizaciones literario-histórico-identitarias en el ámbito de la cultura uruguaya. Para el caso, la noción social que Mijail Bajtin propone tener en cuenta en cualquier estudio sobre la novela o el personaje de la novela:

> El hablante en la novela siempre es, en una u otra medida, un *ideólogo,* y sus palabras siempre son *ideologemas.* Un lenguaje especial en la novela es siempre un punto de vista especial acerca del mundo, un punto de vista que pretende una significación social. Precisamente como ideologema, la palabra se convierte en la novela en objeto de representación; por eso la novela no corre peligro, sin el objeto, en un juego verbal (BAJTIN, 1991, p.150).

La visión teórica de Bajtin acerca de la novela y sus implicancias con relación al personaje y a la "presencia", asimismo, de un autor que interactúa con el universo de ficción, resulta indicada a la hora de reconocer «las diferentes voces sociales e históricas que pueblan el lenguaje», un plurilingüismo que estaría marcando una posición ideológico-social del personaje estrechamente ligada a la posición del autor en una época determinada (BAJTIN, 1991), lo cual interesa, a la postre, en términos de prospectiva, al posicionamiento final de esta investigación.

El cuerpo del prócer como "territorio de voces"

En este punto, atrae a esta investigación introducir la noción del cuerpo de Artigas como territorio donde concurren voces sociales que

permiten lecturas en capas, en segundo grado, en una suerte de lectura en palimpsesto[7]. En un principio, partiendo de la idea de que el texto de la novela (y en particular la grafía que traduce la voz de Artigas en las novelas del corpus) es un territorio y por analogía un cuerpo. Desde ese lugar, la investigación concuerda con la propuesta de Antón y Damiano que consideran que «Interesan los cuerpos en la medida que podrían estar expresando, no solo a través del lenguaje y el discurso, cierta disconformidad con el orden social; en tanto y en cuanto se transforman en un territorio, donde el malestar y la tensión encuentran un espacio de expresión, lo sepa o no quien "habita" subjetivamente dicho cuerpo» (2010, p.21), y también que «Por tanto, la constitución de los cuerpos y su análisis no puede hacerse al margen de los procesos de formación de poder social. Y en este sentido, se puede afirmar que el cuerpo es uno de los territorios de las luchas sociales» (2010, p.21).

Tal posicionamiento teórico, además de explicar y aplicar a la metáfora del cuerpo-texto-territorio, suma a la idea bajtiniana de que «La novela es la diversidad social, organizada artísticamente, del lenguaje; y a veces, de lenguas y voces individuales» (1991, p.81).

En vistas de este abordaje, las voces de Artigas, expuestas de manera particular y diversa en cada uno de los textos de las novelas que constituyen el corpus, territorializan en la forma de un cuerpo, además de un discurso, un sujeto, un individuo, un personaje encarnado que parece indicar registros diferentes a los que el imaginario social supo y sabe componer aún a partir de los textos artiguistas emblematizados por las proclamas históricas, la bibliografía epistolar y la historiografía nacional, que elevaron la figura del prócer al bronce intocable. Desde esta nueva mirada que propone la ficción, el José Artigas del caballo y del pedestal, el del mausoleo, circula por caminos y geografías fronterizas, zonas de clivaje aledañas a los márgenes, por las que "el padre nuestro Artigas", el

[7] Cabe aclarar y admitir que la fuente de inspiración de esta idea se centra en tres textos: *Palimpsestos,* de Gérard Genette (Madrid: Taurus, 1989), "El territorio como palimpsesto", de André Corboz (En Ángel Martín Ramos, coord. *Lo urbano en 20 autores contemporáneos,* Barcelona: Universitat politécnica de Catalunya, 2004) y *De la invención de América,* de José Rabasa (México D.F.: Fractal, 2009).

"protector de los pueblos libres", el "padre de la patria", trasciende límites y compone personajes de índole heterogénea, desde el vampiro que busca sangre de la novela de Amir Hamed, al prócer deprimido y huraño de *Hombre a orillas del mundo,* de Milton Schinca, o el brujo apátrida de Jorge Chagas, todos ellos configuraciones de un Artigas que para nada comulga con la imagen convencional que se lee en el Artigas (bicentenario) de la novela de Javier Ricca.

El Artigas ideólogo que sugiere la perspectiva bajtiniana en la novela *Artigas Blues Band* de Amir Hamed es un prócer vampiro, fugitivo de la historia, la leyenda y la tradición, que se escabulle de entre los muertos, del Mausoleo de la Plaza Independencia, situándose, desde un principio, en un territorio crítico, de frontera, donde interactúan la historia uruguaya, el presente contextual de la novela y sus posibilidades de corte diverso (imaginarias, verosímiles, probables o inventadas), y la mitología que en torno a Artigas circula en el acervo popular[8]:

> Artigas necesita sangre, la misma sangre que necesitamos ahora, Ansina, mientras me guías como en la vejez, por los mejores caminos, iremos repartiendo el viejo mensaje, Artigas necesita hombres, Artigas reclama sangre, que era la proclama que nunca le dicté a Monterroso, y que no le dicté a Barreiro, porque se desvanecía en la tinta castellana y sonaba mejor en guaraní, pregón extraoficial y apremiante que se esparció por todo el continente (1994, p.40).

Una impronta semejante, en cuanto a su tenor disidente, aunque con distinta caracterización, plantea la novela de Jorge Chagas, *La soledad del general:* «Soy José Gervasio Artigas. Soy un argentino oriental. Extraño mi tierra. Extraño mi patria. ¿Patria? Yo ya no tengo patria» (2001, p.107).

Con relación a la forma y al contenido "provocador" que sugiere el discurso que emite la voz de Artigas en las dos novelas antes mencionadas, estas no se parecen, no se hacen eco ni se emparentan absolutamente con

[8] De este acervo no trataremos aquí, aunque sí aparecerá en la tesis, vinculado a la bibliografía también bajtiniana *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento* (Madrid: Alianza Editorial, 2003).

el registro que propone, por ejemplo, la novela *Hombre a orillas del mundo,* de Milton Schinca, con la voz del prócer enunciando bajo un formato epistolar — si bien no anclado en el registro clásico o canónico de las cartas que recoge la historiografía:

> No bien terminamos de desensillar el alazán y de dejarlo libre en el potrero, parece como que me cayera del cielo la toga del maestro de escuela o la sotana del cura, y me coloco en el habla un tono sentencioso y sabihondo que por lo visto no soy capaz de evitar. Y entonces me pongo a hacerle prevenciones, o peor, reconvenciones; le saco a relucir fábulas didácticas del tiempo de mis franciscanos — calcule usted —, y hasta termino con algunas moralejas de esas que quieren ser edificantes y que lo único que edifican es un justísimo tedio en el destinatario (SCHINCA, 1988, p.25).

Así como tampoco con respecto al tono historiográfico o "historizante" que presenta la novela *La intriga del Ayuí,* de Javier Ricca:

> Convence o impone — definió el General —, nada de tutías. Solo envía hacia el otro lado una pequeña partida de soldados, para que ayuden a reunir las boyadas. Aún no sabemos cómo reaccionarán los portugueses; por ahora las escaramuzas se plantearán de este lado. Necesitamos tener mayor movilidad, para intentar establecer un campamento permanente en el salto Chico (2011, p.116).

Parece pertinente, en ese sentido, convenir que los diferentes territorios de voces (de discursos) que instala la voz de Artigas a través de la lectura de las novelas seleccionadas, manifiestan corporeidades muy distintas, expresividad distinta, accionar diferente, expresividad diversa (por lo tanto ideologemas distintos), todo lo cual permite esa lectura en capas, en trasparencia, de la que se habló anteriormente, alrededor de los distintos tópicos y significaciones que la galaxia novelesca pone en diálogo y en discusión interdisciplinaria. De este modo, ya sea bajo la lupa de la mirada histórica, política, social, identitaria, cultural o literaria, los diferentes "Artigas" que se involucran en esta conversación configuran un universo discursivo en tensión, en cuyas fronteras semántico-discursivas se

expresan conflictos y visiones que difieren con respecto a la lectura tradicional del héroe de la patria.

Discurso fronterizo y tensión identitaria

La idea o noción de frontera suele implicar geografías con bordes, "adentros" y "afueras", espacios o territorialidades muchas veces extremadamente flexibles, en los que las líneas limítrofes no solo forman parte de lo interior y lo exterior, sino que, de una u otra forma, también admiten una suerte de permeabilidad, evidenciando zonas de conflicto o tensión que borronean *borders* prestablecidos por la tradición y el canon, márgenes preconfigurados. Asociada a la idea general y dinámica de identidad cultural como esa representatividad que los individuos y sus colectividades construyen y se reconstruye constantemente en los intercambios sociales, la idea de frontera ha evolucionado en torno a definiciones y conceptualizaciones, en muchos de los casos, arraigadas a nociones como la de raza, tradición, cultura, nación, lenguaje, estado, territorio, etc.

Para esta ocasión, interesa una noción de frontera asociada a esa situación de inestabilidad, de tensión, envuelta en la geografía, cuerpo o territorio conflictivo del discurso artiguista; el cual involucraría, en una primera aproximación, eventuales rasgos culturales, sociales e identitarios concomitantes. Desde ese lugar es que pretende abordar la voz de Artigas este trabajo: desterritorializada (fuera de los libros de historia, de las cartas y de las proclamas), re-territorializada en los bordes medios (o sea en la frontera), en un espacio conflictivo entre la verosimilitud del consabido archivo histórico y los exabruptos o "extemporaneidades" que eventualmente produzcan, en el marco de la materialización del discurso ficcional que favorece la novela, las voces del personaje, esos "otros" Artigas cuya impronta evidencie características sustanciales y diferenciales a la hora del análisis del discurso identitario.

Aventuras particulares como lo son los discursos que dejan entrever estas novelas, en tanto lecturas que inevitablemente propician la discusión

con respecto a esa "realidad" histórica-canónica propiamente uruguaya que fomentan la institucionalidad educativa, por ejemplo, parecen escapar a cualquier intento de categorización prestablecida, instalando una suerte de órbita planetaria de la ficción que debate con la lógica tradicional que delimita el orden histórico. De esta manera, la galaxia Artigas propuesta por la novela uruguaya del período post-dictatorial, acusa un punto de inflexión que culmina (para esta investigación) en el período que atañe a los festejo por el bicentenario de la patria. En ese sentido, reconocer categorías como el Artigas baqueano o del gauchaje, el militar, el estadista, el religioso, el héroe, el amigo de indios, el contrabandista, el líder, el protector, el de la leyenda negra argentina, el del bronce bicentenario e incluso el hagiográfico del posicionamiento católico (cristiano), genera conocimiento y aporta significativamente a la hora de comprender las relaciones que se suscitan entre una construcción nacional de la realidad histórica estatutaria y la del marco de la ficción novelada.

Desde esta perspectiva, podría decirse que cada uno de los aspectos o temas que una obra de ficción instala a través de la voz del prócer, cada ideologema sugerido, inicia una confrontación con la "versión" histórica tradicional, provoca un movimiento que interrumpe la línea de pensamiento canónico, irrumpiendo, asimismo, en ese corte diacrónico, con un diálogo temático entre las obras que actúa como factor desestabilizador del mencionado concurso histórico. Es ese tránsito fronterizo, del Artigas que cruza de un territorio discursivo a otro, de una novela a otra, de un carácter biográfico a otro, fundamental para reconocer nuevos aportes a la construcción y deconstrucción del héroe nacional desde la mirada de la ficción novelesca. Es bajo esa modalidad que se hace posible distinguir los diferentes matices identitarios que una u otra novela agregan a esta discusión, con respecto a la "verdad" historiográfica que narran los textos.

Algunas reflexiones finales elementales

Concluir algo, a estas alturas, siquiera de manera aproximativa, en torno a la compleja temática teórica que supone la i(nte)rrupción de una

voz ficcional o novelesca en la imaginaria histórica, aún más tratándose de una figura relevante como lo es la del prócer José Gervasio Artigas, héroe de la patria y emblema nacional de la identidad, más que difícil podría significar un ilusorio recorte reduccionista al abordaje serio (aunque no completo) de la cuestión. En ese sentido, lo que pretende este trabajo es sugerir un pensamiento y una relación, reflexionar en torno a los principales tópicos e ideas que pone en juego la aparición de la voz de Artigas en la novela luego del período de dictadura uruguaya (1985-2011) y con relación a los festejos por el bicentenario independentista.

Al respecto, temas como la irrupción de la voz de Artigas en la novela (desde el ángulo de una anterioridad muda o casi muda y también con vistas a su aparición a partir del período post-dictatorial), siempre en observancia con la interrupción "vocal" divergente (entre sí) que presentan los distintos Artigas que muestran las novelas del corpus; o asuntos como la corporeidad que parecerían asumir esas voces con relación a un contexto ideológico que involucra al autor y a la teoría bajtiniana; o aun, temáticas como el discurso fronterizo factible de leerse en los diversos Artigas que presentan las novelas aquí tratadas, en cuanto a construcciones discursivas que pueden ser comparadas con el Artigas histórico y que fluctúan, muchas veces, entre aproximaciones a la idea del prócer y sus distintas representaciones paradigmáticas (el héroe, el protector, el matrero, el contrabandista, el santo); o, finalmente, la distinción identitaria que a partir de esta construcción del caudillo nacional en la novela podría leerse con relación a los festejos por el bicentenario independentista, revisten fundamental importancia al momento de indagar en temas de constante actualización, como lo son el identitario nacional, el proceso de celebración bicentenario asociado al tenor cultural y, particularmente, la inagotable fuente de opiniones y de discusión que provoca toda mirada diferente o divergente en torno a la figura del prócer Artigas.

Referencias

BAJTIN, M. *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento*. Madrid: Alianza Editorial, 2003.
BAJTIN, M. *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus, 1991.
CHAGAS, J. *La soledad del general*. Montevideo: Ediciones La Gotera, 2001.
CORBOZ, A. El territorio como palimpsesto. In: RAMOS, A. (Coord.). *Lo urbano en 20 autores contemporáneos.* Barcelona: Universitat politécnica de Catalunya, 2004.
DAMONTE, M. La interrupción y el mestizaje del archivo. Estrategias del créole y subversión del territorio. El caballo de Troya haitiano. In: MASELLO, L. (Org.). *La traza y la letra. Montevideo: Universidad de la República.* Biblioteca Plural, 2014.
FORTE, G; PÉREZ, V. (Comp.). El cuerpo territorio del poder. Buenos Aires: Colectivo Ediciones, 2010.
GENETTE, G. *Palimpsestos*. La literatura en segundo grado. Madrid: Taurus, 1989.
GARCÍA HERRANZ, A. *Sobre la novela histórica y su clasificación*. Epos. XXV, p.301-311, 2009.
HAMED, A. *Artigas Blues Band*. Montevideo: Editorial Fin de Siglo, 1994.
WHITE, H. *Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*. México: Fondo de cultura Económica, 1992.
ONG, W. *Oralidad y escritura.* Tecnologías de la palabra. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2011.
RABASA, J. *De la invención de América.* México D.F.: Fractal, 2009.
RICCA, J. *La intriga del Ayuí.* El éxodo del pueblo oriental. Montevideo: Sudamericana, 2011.
SCHINCA, M. *Hombre a orillas del mundo*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, 1988.
SPANG, K. Apuntes para una definición de la novela histórica. In: SPANG, K. et al. *La novela histórica.* Teoría y comentarios. Pamplona: EUNSA, 1998.

A exterioridade constitutiva na (com)posição mulher em Lady Macbeth personagem da obra "Macbeth"

Maria Inês G. M. Cordeiro[1]
PPGL | UCPel
Ercília Ana Cazarin[2]
PPGL | UCPel
Eliane Campello[3]
PPGL | UCPel

Resumo: Aos 400 anos da morte de Shakespeare ainda é surpreendente a forma como os textos do dramaturgo permanecem atuais. Assim, nasceu o desejo de acompanharmos a (re)significação da personagem Lady Macbeth, uma das mais polêmicas de sua obra. As análises foram realizadas a partir de um recorte que toma por base uma releitura de Lúcia V. Sander da peça "Macbeth'', realizada no livro *Ofélia explica ou o renascimento segundo Ofélia & Cia*. Considerando principalmente as condições de produção e a heterogeneidade constitutiva do discurso, buscamos compreender a (re)significação da posição-sujeito mulher ao longo dos tempos, avançando até a contemporaneidade. A análise nos permitiu a reflexão sobre a possibilidade que tem cada coautor da

[1] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas.
[2] Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas.
[3] Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas.

personagem de (re)criá-la em consonância com sua filiação, sua leitura de mundo e efetivas condições de produção. Portanto, é o transitar do sujeito, sua movimentação entre diferentes formações discursivas e/ou posições-sujeitos que faz emergir, em seu discurso, outras vozes sustentadoras do seu dizer, e essas vozes estabelecem relações entre si de afirmação, negação, contradição que vão reverberar no discurso do sujeito, podendo ser apreendidas na e pela materialidade discursiva. Nessa movimentação/deslocamento do sujeito, na exposição à exterioridade que o circunscreve, o sujeito se constitui, significa, produz efeitos de sentido.

Palavras-chaves: discurso, condições de produção, (re)significação de sentidos.

Title: The constitutive exteriority in the woman (com)position in Lady Macbeth character of "Macbeth"

Abstract: After 400 years of Shakespeare's death it is still impressing the way the texts of the playwright keep updating. This is why we wished to follow the (re)signification of Lady Macbeth's character, one of the most polemic of his work. The reviews were made from a part of a rereading, by Lúcia V. Sander, of the play "Macbeth", which was accomplished in the book *Ofélia explica ou o renascimento segundo Ofélia & Cia*. Taking into consideration the conditions of production and the heterogeneity constitutive of the discourse, we aimed to understand the (re)signification of the position subject-woman through times up to now. The analyzes allowed us to reflect upon a possibility that each coauthor of the character has to recreate her in accord with his filiation, his world view, and effective conditions for production. Therefore, it is the subject's transit, his move within different discursive formations and/or subject-positions that emerge within his discourse, other voices sustain his saying, and those voices stablish relations in-between for assertion, negation, contradiction, which will reverberate in the subject's discourse, and they may be understood through and by the discursive materiality. On this movement/dislocation of the subject, in the exterior exposition that circumscribes him, the subject becomes, signifies, and produces meaning.

Keywords: discourse; production conditions; (re)signification of meanings.

Dizeres iniciais

Para falar da exterioridade constitutiva, que compõe a posição-sujeito "Mulher" da personagem Lady Macbethda obra "MACBETH" de Shakespeare (1603-1606), nos ancoramos em estudos de Foucault (2012) e de Pêcheux (2009), além de percorrer outros caminhos que também possam favorecer a apreensão do funcionamento discursivo.

Estudos de Foucault, no caso em pauta,nos permitemcompreender que outras vozes[4] emergem na (re)significaçãode Lady Macbeth, ou seja,fazem (re)surgir uma nova versão da personagem e que essas vozes não são simplesmente "uma frase já pronunciada, um texto já escrito, mas um 'jamais dito', um discurso sem corpo, uma voz tão silenciosa quanto um sopro, uma escrita que não passa do vazio de seu próprio traço" (FOUCAULT, 2012, p.30).

É possível pensar queo enunciado recém citado, de certa forma, dialoga com o preconizado pela Análise de Discurso (AD). Ao considerarmos que sob nossos discursos outros discursos ecoam, que uma palavra ou expressão para fazer sentido, é necessário que já tenha significado anteriormente, que não somos a origem de nosso próprio dizer e que tão pouco temos o controle sobre esse dizer, talvez possamos pensar no discurso do sujeito como um "jamais dito" pelo sujeito uno, indivisível, senhor de sua vontade, mas dito pelo sujeito concebido na perspectiva da AD. Fragmentado, clivado entre a consciência e a inconsciência, afetado pelas condições de produção de seu discurso, constituído ideologicamente, representante de uma posição-sujeito, inscrita em um domínio de saber.

Com vistas a dar sustentação a nossa reflexão sobre o sujeito do discurso e a nossas análises, também recorremos aos estudos de Authier-Revuz (1982) sobre heterogeneidade discursiva.

[4] Optamos por usar "voz ou vozes", como representativo da presença do discurso-outro no discurso do sujeito enunciador, o que não implica adentrar nos estudos bakhtinianos, ainda que tenhamos grande admiração por este autor e reconheçamos que respeitadas as especificidades de ambas as teorias, é possível que se estabeleça um diálogo, ou aproximações com o preconizado pela Análise de Discurso pecheuxtiana.

Iniciamos com a contribuição da referida autora, que toma como base para sua pesquisa, os estudos de Bakhtin, centrando-se na questão do atravessamento do discurso do sujeito por discursos outros, sendo que esse atravessamento manifesta-se como constitutivo de seu discurso. Nessa perspectiva, todo discurso é considerado heterogêneo e as marcas palpáveis de outros discursos são, segundo a autora, heterogeneidades mostradas em negociação com a heterogeneidade constitutiva.

O sujeito, portanto, vale-se da heterogeneidade mostrada em uma atividade de controle-regulagem do processo de comunicação (AUTHIER-REVUZ, 1982, p.14), que visa a controlar ilusoriamente os efeitos de sentido e a presença do "outro" em seu discurso. É preciso sublinhar, no entanto, que Pêcheux (1997[1969]) já tratou dessa questão sob a denominação dos esquecimento nº 1 e nº 2, quando sob o efeito ideológico o sujeito enuncia como se fosse a fonte de seu dizer, sem levar em conta todo o trajeto que esse mesmo dizer faz em meio às redes de significações e, quando enuncia, o faz como se tivesse o controle do sentido, esquecendo que este sempre pode ser outro, em função da rede de filiações que acolhem tanto o sujeito que enuncia, quanto seu interlocutor.

Mas quero deter-me um pouco mais nas contribuições dos estudos sobre a heterogeneidade constitutiva do sujeito e do discurso. Para tanto, volto à Authier-Revuz que, ampliando a visão bakhtiniana, afirma que as formas sintáticas também determinam a demarcação do "outro" nos discursos, visto que

> No discurso indireto, o locutor se comporta como tradutor: fazendo uso de suas próprias palavras, ele remete a um outro como fonte do "sentido" dos propósitos que ele relata. No discurso direto, são as próprias palavras do outro que ocupam o tempo – ou o espaço – claramente recortado da citação na frase; o locutor se apresenta como simples "porta-voz". Sob essas duas diferentes modalidades, o locutor dá lugar explicitamente ao discurso de um outro em seu próprio discurso (1982, p.12).

Para abordar a questão que aqui estou tratando, vale ressaltar que a reversibilidade intrínseca às posições representadas no discurso, possibilita a movência do sentido, constituindo-se num fenômeno interno do discurso, que orienta a estrutura de todo e qualquer dizer/discurso, haja vista que a linguagem verbal é essencialmente dirigida para a interação verbal e para o outro da interlocução.

Como bem lembra Indursky (2014, p.108), outros autores, ainda que não dedicados à interlocução, tangenciaram essa questão, como é o caso dos estudos de Benveniste e Jakobson. A autora traça um paralelo entre os caminhos percorridos por Benveniste e, quinze anos mais tarde, por Jakobson, para referir que ambos contribuíram com o esboço de elementos necessários à formulação da noção de interlocução.

A proposta da autora levaao entendimento da noção de "interlocução discursiva", como uma interlocução em que a alternância/reversibilidade entre os interlocutores, é feita na dispersão (p.117).

Em estudo anterior Indursky (1997, p.129-155) traz à luz a possibilidade de opacificação dos interlocutores do discurso. Ou seja, a "interlocução discursiva" é uma modalidade de interlocução que não implica a presença física do interlocutor nem sua representação clara e que nem por isso implica o desaparecimento do polo de interlocução. Nos termos da autora:

> Não se trata de um discurso monológico. Sua opacificação é um efeito resultante do trabalho discursivo do sujeito do discurso e pode produzir um *efeito de monologismo*. Essa opacidade é decorrente do fato que na interlocução discursiva, a interlocução não ocorre em uma cena enunciativa em que os interlocutores – eu e tu – encontram-se face a face, nem estabelecem uma interlocução que passa pela reversibilidade imediata entre os dois polos nela envolvidos. Dito diferentemente: na interlocução discursiva, os interlocutores não se encontram reunidos no mesmo espaço físico (INDURSKI, 2014, p.118).

Com efeito, a observação da citação acima permite-nos pensar que na escrita dos textos que dão origem a diferentes encenações de Lady Macbeth, e consequentemente a diferentes imagens da personagem, há a presença de vários interlocutores que não estão presentes no mesmo espaço físico, mas que, no entanto, não deixam de dialogar com os coautores das peças teatrais e sendo assim, ali significam. A opacificação do que vem de outro lugar, de outro tempo, de outras formações discursivas, de outras posições-sujeito, de outros discursos, não implica que não haja uma presença-ausente, ou seja, que ali outros sentidos ressoemcomo "uma voz tão silenciosa quanto um sopro" (FOUCAULT, 2012, p.30). Esse sopro que significa na personagem, pode vir do discurso científico, do discurso jurídico, do discurso religioso, ou ainda de outros discursos, como tentaremos mostrar nas análises.

Levando em conta a opacificação do discurso, a heterogeneidade discursiva pode não ser manifestada através de marcas linguísticas explícitas, mas resguardada pelos pressupostos psicanalíticos do discurso atravessado pelo inconsciente, pelo interdiscurso e pelo direcionamento ideológico a que está afeito todo discurso, assim como manifesta-se também em outras materialidades que não somente a palavra escrita ou oral. Nesta perspectiva, cabe pensar as diferentes personagens – Lady Macbeth – como constituídas de uma heterogeneidade discursiva que não é explícita, mas que dialoga com a noção de heterogeneidade constitutiva proposta por Authier-Revuz, que pode ser concebida como condição sem a qual não há discurso, já que todo discurso remete a outro discurso.

De maneira semelhante, poderíamos pensar que reconhecendo o primado do interdiscurso – para uma palavra significar é necessário que já tenha significado anteriormente – passa o mesmo a fornecer a realidade significativa ao sentido, ou seja, lhe dá sustentação, também a heterogeneidade constitutiva é princípio de sustentação de outras formas de heterogeneidade enunciativa: a mostrada (marcada e não-marcada) e do próprio sentido.

De acordo com a autora, a heterogeneidade mostrada pode ser entendida como sendo uma maneira de negociação do sujeito com a

heterogeneidade constitutiva. Este acordo se dá sob a forma de denegação, ou seja, o sujeito (locutor) reformula o seu próprio dizer marcando seu enunciado com um sentido diferente, o qual se marca no espaço do outro (interlocutor). Como resultado, o sujeito garante um efeito de sentido de que o resto do dizer é todo seu. Isto é, ao se circunscrever na alteridade, o sujeito garante uma unidade, que é apenas 'aparente'.

No que diz respeito àanálise que empreendemos, a presença do outro não se encontra visível na materialidade linguística/imagética, isto é, temos apenas um efeito da presença do outro que pode ser apreendido pela configuração de regularidades de um domínio de saber/ do dizer, funcionando como um dizer outro, que produz sentido no discurso/imagem do sujeito sem, necessariamente, explicitá-lo.

Gostaríamos, nesse ponto, de adiantar que ao nosso objeto de estudo/análise interessa, sobretudo, mostrar como vozes outras emergem na constituição das personagens *Lady Macbeth* de uma forma não-marcada, mas sobretudo constitutiva. Dizendo diferentemente: nas imagens da personagem, vozes outras irrompem ao nosso olhar de sujeito-leitor, sem que haja a presença de marcas linguísticas desse outro, para tanto é necessário recorrer à memória discursiva.

Mais uma vez, estamos diante da necessidade de buscar instituir ao sentido, o que de certa forma ali não está presente, mas significa, isto é, as condições de produção do discurso, o efeito ideológico, as formações imaginárias e inconscientes que constituem sujeito, discurso e sentido.

Isto posto, o sujeito preconizado pela AD é resultado da relação entre linguagem e história, não é fonte do sentido, nem tampouco elemento onde se origina o discurso. Ele se constitui, primordialmente, a partir da sua relação com o outro/Outro. Esses diferentes discursos ecoam, retornam de um 'sempre já lá', atestando os efeitos da exterioridade na constituição do sujeito.

Considerando que o sujeito produz efeitos de sentido, constituídos de determinações discursivas, faz-se necessário colocar o "dito" em

relação ao "não dito", para compreender o que faz o discurso funcionar de um modo, e não de outro – a produzir uns sentidos e não outros.

É a heterogeneidade constitutiva que faz com que a imagem/corpo/representação de Lady Macbeth se constitua como o nó de uma rede, ou seja, encontram-se constituídos de outros saberes que lhes são anteriores, assim como também podem produzir efeitos de sentido que se projetem para o futuro e para dar conta dessa questão é preciso levarmos em conta o interdiscurso e a memória discursiva.

Vale ressaltar que, a partir de Indursky (2011), optamos por trabalhar com a distinção entre memória discursiva e interdiscurso; a memória discursiva é do âmbito do interdiscurso, mas não exatamente a mesma coisa. Neste último,encontramos a dispersão, a indeterminação, a presença das múltiplas formações discursivas. O interdiscurso tudo abarca, enquanto a memória discursiva é lacunar, é da ordem de um domínio de saber (de uma FD) comportando então, o que se refere a esse domínio de saber.

Tomamos as imagens/corpos de Lady Macbeth, como materialidade discursiva e como tal revelam/dizem sobre o sujeito e o mundo/condições de produção que lhes constituem. Esse corpo/imagem produz sentido, fala, enuncia, ainda que de uma forma diferente da linguagem oral e escrita. Considerando que um enunciado deva ser tratado na sua irrupção histórica, na singularidade de sua emergência, de seu acontecimento (FOUCAULT, 2012, p.31), seguindo a orientação de Pêcheux, para o estudo dos processos discursivos, é relevante destacar "o estudo da ligação entre as "circunstâncias" de um discurso – que chamaremos daqui em diante suas condições de produção" – e seu processo de produção [...]"(PÊCHEUX, 1997, p.75).

Percorrendo esse caminho, é possível constituir um outro trajeto, que permita trazer à luz uma rede de significações que possivelmente ficariam dispersas no tempo e no espaço, desconectadas das redes discursivas de formulações e de suas respectivas memórias, em suma, esse é um caminho que transita da materialidade linguística para a imagética visando chegar à materialidade discursiva.

Voltando o olhar para as condições de produção da representação/imagem de Lady Macbeth

Pensar quais eram as condições de produção do discurso em pauta pode ajudar a refazer os nós de sua rede discursiva. Primeiramente pensamos em Shakespeare e sua obra, mais precisamente em que momento histórico essa obra/discurso emerge e como pode ser caracterizado esse período. Para dar conta da proposta do estudo, entrelaçamos nosso olhar a outros olhares, mais demoradamente em Lucia V. Sander (2009), em *Ofélia explica ou O renascimento segundo Ofélia & Cia*[5], que nos ajuda nessa empreitada.

Shakespeare, que viveu no século XVI, momento histórico marcado pelas ideias renascentistas que mudaram as concepções de sociedade, de cultura e de religião da época. O Renascimento (1300 a 1650) foi um período de importantes transformações na Europa, que se estendeu pelo Ocidente. Na visão de Thomas Woods, o Renascimento é mais que uma ruptura total com o passado medieval, pode ser entendido como o auge da Idade Média, pois é nesse tempo que "encontramos as origens das técnicas artísticas que viriam a ser aperfeiçoadas no período seguinte" (WOODS, 2008, p.119).

Esse período foi marcado pelo desenvolvimento das artes, da ciência, da economia e da política, sendo o seu principal mote o antropocentrismo. Isso se traduz em uma nova forma de o sujeito se relacionar com a realidade por ele apreendida, ou seja, Deus deixa de estar no centro das atenções para ceder esse lugar aosmortais e nessa nova concepção fé e razão são igualmente importantes, pois passa-se a valorizar o talento e a capacidade individual, o que de certa forma explica o surgimento de grandes nomes nas mais variadas áreas nesse período.

A sociedade, ao se afastar do teocentrismo, abre espaço para uma nova concepção de vida, onde Deus e o domínio da Igreja Católica deixam deser a única possibilidade de verdade, o que leva ao enfraquecimento do

[5] SANDER, Lúcia V. *Ofélia explica ou o renascimento segundo Ofélia & Cia*. – Minha Gráfica Editora – Brasília: 2009.

conformismo de base religiosa e as pessoas passam a acreditar no progresso, na mudança e em outras possibilidades de verdade. O corpo que era tido como fonte de pecado começa a figurar como fonte de beleza e inspiração para diversas obras. É possível verificar a exaltação da razão humana nesse período marcado pelo desenvolvimento do saber clássico, conforme segue:

> Que obra-prima é o homem! Como é nobre pela razão! Como é infinito em faculdade! Em forma de movimentos, como é expressivo e maravilhoso! Nas ações, como se parece com um anjo! Na inteligência, como se parece com um Deus! A maravilha do mundo! Protótipo dos animais! (SHAKESPEARE, HAMLET, II, 2, *apud* BURNS, LERNER, MEACHAM, 1996, p.343).

Ainda que tenha havido uma profunda mudança no modo de pensar da humanidade, não se pode dizer que houve uma desidentificação com a religião, e tampouco que essa mudança tenha se estendido à forma como era pensada a posição-sujeito mulher. O pensamento religioso se fazia e se faz presente na educação dada pela família, primeiro Aparelho Ideológico de Estado (ALTHUSSER, 2001, p.68) a que o sujeito está exposto, e que incide de forma incisiva na maneira de pensar do mesmo e na sua forma de se relacionar com o mundo, fazendo emergiros valores de uma moral cristã, uma vez que, na e pela ordem discursiva se perpetua. É possível voltar a essa questão em

> Algumas figuras da Renascença continuaram a sustentar as tradições medievais de valorizar a esperança humana de salvação extra-terrena e a precedência da alma sobre o corpo, enquanto outras dedicavam uma atenção mais "moderna" à vida humana neste mundo... Os mestres humanistas afirmavam que a lógica escolástica era demasiado árida e irrelevante para a vida prática; preferiam, ao invés, as "humanidades", ... (As mulheres, como de hábito, eram em geral ignoradas; mas às vezes moças da aristocracia recebiam educação humanista, a fim de parecerem polidas) (BURNS, LERNER, MEACHAM, 1996, p.344-345).

Tanto o discurso religioso, como o discurso shakespeareano se fazem presentes neste estudo e de certa forma nos levam a recorrer aos

estudos de Sander (2009, p.7), a qual menciona que se costuma "dizer que é possível provar qualquer tese com base na Bíblia ou em Shakespeare", e acrescenta:

> A Bíblia é assiduamente evocada nos estudos shakespeareanos, tanto no trabalho de localizar e analisar as inúmeras referências aos textos bíblicos na obra de Shakespeare, quanto para considerar a escrita de Shakespeare e as Escrituras Sagradas como os tesouros mais preciosos do nosso patrimônio cultural, ocupando o lugar de maior destaque entre as forças que construíram o perfil da civilização ocidental. "Depois de Deus", escreveu o poeta russo Alexander Pushkin, "Shakespeare é o grande criador dos seres humanos, foi ele que criou humanidade". Para Harold Bloom, "A obra completa de Shakespeare é uma segunda Bíblia", e "Hamlet é o Jesus Cristo dos intelectuais".

Deste modo, se torna possível pensar tanto a obra shakespeareana – mais especificamente as tragédias mais famosas – quanto seus personagens como constituídos por uma heterogeneidade discursiva, que se constrói e se legitima entre regularidade e dispersão, em uma materialidade discursiva que pede para tentarmos

> [...] determinar segundo que esquemas os enunciados podem estar ligados uns aos outros em um tipo de discurso; tenta-se demarcar, assim, como os elementos recorrentes dos enunciados podem reaparecer, se dissociar, se recompor, ganhar em extensão ou em determinação, ser retomados no interior de novas estruturas lógicas, adquirir, em compensação, novos conteúdos semânticos, constituir entre si organizações parciais. (...) Dispersão que caracteriza um tipo de discurso e que define, entre os conceitos, formas de dedução, de derivação, de coerência, mas também de incompatibilidade, de entrecruzamento, de substituição, de exclusão, de alteração recíproca, de deslocamento, etc. (FOUCAULT, 1998, p.75).

Assim, entre regularidades e (re)significações, entendemos que trazer para as análises somente discursos bíblicos sobre a mulher, não seria suficiente. Dito diferentemente, os mesmos não dariam conta da nossa proposta de estudo, que consiste na apreciação de efeitos de

sentido que se firmam em torno da personagem, vozes que falam do ser "Mulher", a partir de uma memória que é evocada, deslocada e, pautada nas condições de produção do discurso, que significam esão instituidoras de saberes ao corpo social, o qual imaginariamente retém tanto de um passado remoto quanto de um passado mais recente sem, no entanto, ter o controle desse funcionamento (INDURSKY, 2015, p.12).

A seguir, apresentamos duas sequências discursivas recortadas do livro Ofélia explica ou o renascimento segundo *Ofélia & Cia* de Lúcia Sander, as quais possibilitarão as análises e a apreensão do processo discursivo que delineia o que propomos chamar de (Com)posição de Mulher.

Construção da imagem/corpo/posição de mulher (tecendo a análise)

Iniciamos a tessitura daanálise a partir da obra "MACBETH" de Shakespeare, tomando por base a personagem Lady Macbeth, buscando vozes outras que a componham, que emerjam uma heterogeneidade constitutiva mostrada e não-marcada, tratando também da "recriação, atualização ou reciclagem" de Sander (2009, p.10) que perpassa a questão da ressignificação. Mas, também procuramos encontrar esses dizeres outros/ outras vozes que verberam e continuam a dar sustentação em práticas discursivas da atualidade.

Tal como destaca Sander (2009, p.25-28), Lady Macbeth é ainda hoje uma das personagens mais assustadoras de Shakespeare: "A esposa de Macbeth, que sequer tem um nome próprio, é considerada por muitos como a vilã maior na obra de Shakespeare". No entanto, a autora deixa sem resposta a indagação se o estatuto de tal fama se deve a sua associação com as bruxas ou se simplesmente porque se trata de uma vilã mulher.

Seja como for, a imagem historicamente estabelecida de Lady Macbeth como a pior das vilãs vem gradativamente sendo transformada no palco contemporâneo, na medida em que pode parecer-se a uma

bruxa, mas para Sander (2009, p.25), não é só isto que ela é, ou pode ser. Nas palavras da autora, vemos ecoar os pressupostos da Análise de Discurso, ou seja, o sentido atribuído à Lady Macbeth sempre pode ser outro, dependendo do olhar pelo qual sua imagem é torneada. No âmbito da AD, isso se torna possível porque o sujeito que lê, que recria essa imagem, o faz de um lugar determinado – formação discursiva – e de uma posição-sujeito que se define a partir da forma como esse sujeito se relaciona com a forma-sujeito dessa formação discursiva.

Cabe lembrar, que uma FD não é um espaço fechado, mas um território de fronteiras porosas, maleáveis, que permite tanto o deslizamento, como o deslocamento do sentido, que juntamente com as condições de produção do discurso, possibilitam diferentes versões de Lady Macbeth.

De uma forma condensada, do livro *Ofélia explica ou o renascimento segundo Ofélia & Cia***,** apresentamos duas sequências discursivas que constituem o Recorte– (re)significações de Lady Macbeth:

SD1

> Montagens no palco e na tela congelaram uma imagem de Lady Macbeth em trajes negros pesados, cabelos escuros, altiva, ereta e ameaçadora [...] criada em 1948 por Orson Welles. A partir da segunda metade do século 20, as leituras de Lady Macbeth vêm tornando a vilã temerária cada vez mais glamurosa, a ponto de transformá-la no avesso da imagem tradicional. De bruxa dessexuada, a esposa do rei escocês passa a acontecer em palcos e telas como uma mulher hiperssexualizada. No lugar de exortações furiosas, é com sussurros e carícias que, nessa versão, a esposa seduz o marido e o anima a cometer o crime. Seu traje negro é trocado por mantos esvoaçantes e transparentes, seus cabelos, agora são soltos, são longos e, de preferência, louros [...] criada em 1973 por Roman Polanski (SANDER, 2009, p.26).

Salienta ainda a autora, que uma outra versão de Lady Macbeth vem aparecendo nas últimas décadas:

SD2

> Não no palco ou na tela, mas na imprensa. As referências a Lady Macbeth que vêm frequentando as páginas de jornais e revistas a associam à uma mulher ambiciosa, autoritária, assexuada, invejosa do poder masculino e obcecada por ascensão social e política. Segundo Garber, esta é "a mulher fálica da psicanálise", e ela continua, "uma caricatura de Lady Macbeth que tem funcionado como a marca contemporânea da mulher temida pelos homens". Na década de 1990, para dar um exemplo, a personagem de Shakespeare foi frequentemente lembrada na imprensa dos Estados Unidos em suas insistentes referências a Hillary Clinton como "a Lady Macbeth de Little Rock" (SANDER, 2009, p.26).

Autora e obra aludidas, voltemo-nos a duas questões, mais precisamente, a da movência dos sentidos e a das condições de produção do discurso que, com efeito, pode ser entendida como um dos vieses pelo qual o sentido desliza, passa a ser outro e permite que essas e outras versões de Lady Macbeth sejam possíveis.

Parafraseando Sander (2009, p.27), e deslocando da personagem para o sujeito "mulher" e sua (com)posição, compreendemos que pouco se sabe, de onde vem e menos ainda para onde quer ir.

Se questionarmos de onde vem o discurso de submissão da mulher, poderíamos pensar que desde os primórdios da humanidade, já nos registros do modo de vida pré-histórico, assim como em outras sociedades os homens exerciam as atividades da caça, da guerra e da guarda das famílias (mulheres, crianças e anciãos). Isso nos leva a pensar que a força física pode ser um diferencial fundador, que permitiu/impulsionou para que um imaginário de sobreposição do masculino sobre o feminino se formasse, ou seja, a força física do homem transformou-se em poder pessoal, em autoridade, outorgando-lhe assim, o comando exclusivo da família.

Poderíamos pensar em tomar a própria Bíblia Sagrada como um documento fundador do discurso da submissão/subjugação da mulher, considerando que é de grande alcance e de transmissão de conhecimentos

e normas, sem esquecer que há indícios que mesmo o livro Sagrado, faz ressoar em seus textos, outros textos anteriores como fonte de inspiração (SANDER, 2009, p.9). Mas nos parece que a esse respeito temos mais perguntas e especulações do que respostas, assim como também nos parece mais importante pensar em como isso nos afeta na atualidade e como nos afetará no futuro, do que saber propriamente como iniciou.

Para compreender a (com)posição do sujeito mulher, apreender os efeitos de sentido que circulam, faz-se necessário considerá-la em sua relação com outro/ com outras posições na estrutura social, sem deixar de considerar a historicidade constitutiva do sujeito, sentido e discurso, por força da qual tanto o sujeito como as posições a que se filia/assume não são estáticas, mas se constituem num contínuo devir, em possibilidades infindáveis de significações.

Tomamos o ano de 1948, citado em uma das versões de Lady Macbeth por (SANDER,2009), e o momento histórico desse período, o qual constitui o sujeito e os valores éticos da coletividade e que também se traduzem em matéria prima para a formação de um imaginário que implica os diferentes contornos nos múltiplos segmentos da vida social. Vale lembrar que independentemente de serem expressamente declarados, aqui entra o trabalho da ideologia, os valores éticos passam a ser acolhidos na sociedade.

Nesse período, o mundo vivia sob o forte impacto do terror da Segunda Guerra Mundial, ao mesmo tempo que contraditoriamente surgia a Declaração Universal de Direitos Humanos[6], retomando os ideais de igualdade, liberdade e fraternidade da Revolução Francesa. Entendemos que os efeitos de sentido produzidos no/pelo pós-guerra talvez possam explicar a imagem ameaçadora, produzida por Orson Welles, para Lady Macbeth, sanguinária, sem pudores para o extermínio dos que se interpusessem em seu caminho para obter poder.

[6]A ***Declaração Universal*** *dos* ***Direitos Humanos*** (DUDH), que delineia os **direitos humanos** básicos, foi adotada pela Organização das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf,>. Acesso em: 26 nov. 2017.

Transpondo essas questões para o âmbito da contemporaneidade, passamos a contemplar algumas mudanças ocorridas no século XX, como por exemplo,a produção e introdução no mercado de contraceptivos orais, os quais foram aprovados para o uso inicialmente nos Estados Unidos em 1960, o que pode ser entendido como impulso para uma tímida e lenta liberdade sexual.Com efeito, a observação das condições de produção do discurso do início dos anos 60, nos leva a tecer relações a fim de compreender a nova postura da Lady Macbeth criada em 1973 por Roman Polanski.

Transpondo-nos para o cenário brasileiro,em 1962 entra em vigor a Lei 4.121, chamada de o Estatuto da Mulher Casada, que vem produzir seus efeitos e também pode ser considerada como um dos primeiros passos de uma tentativa de romper com a hegemonia masculina. Essa Lei dá à mulher plena capacidade ao instituí-la como colaboradora na administração da sociedade conjugal e também dispensando a mulher de autorização marital para o trabalho.

É preciso sublinhar que, para uma mulher que tem a possibilidade de escolher se vai ou não ter filhos, que pode decidir se irá ou não trabalhar fora e que já se inicia como coadministradora do lar, é uma mulher que já percorre seus primeiros passos em direção a uma autonomia que antes lhe era negada. Por conseguinte, essa mulher passa a se sentir segura, experimenta uma certa liberdade e por isso pode apresentar-se como uma mulher hipersexualizada, que lança mão de sussurros e carícias para seduzir e chegar no lugar/posição almejada. Para essa mulher emergente, cada vez mais se faz necessário investir em sua beleza, o que justifica queseu traje negro seja substituído por mantos esvoaçantes e transparentes, assim como seus cabelos, estejam soltos, e sejam longos e preferencialmente louros. Não entraremos aqui na hegemonia das etnias, pois não é nosso objetivo, contudo sabemos que muito poderia ser dito.

O deslizamento dos sentidos referido por Sander (2009), no que se refere às imagens de Lady Macbeth, pode ser encontrado também no contexto brasileiro, uma vez que imagens e textos são compreendidos

como materialidades discursivas. Podemos pensar que outro passo importante que também contribuiu para a transformação das relações de produçãono Brasil, foi a Lei do Divórcio aprovada em 1977, que proporciona alguns avanços como a faculdade de adotar ou não o patronímico do marido, como possibilitou também o regime de comunhão parcial de bens. Sob uma pretensão de igualdade, estende ao marido o direito de pedir alimentos, o que só era concedido à mulher "honesta e pobre".

A Constituição Brasileira de 1988 que encerra oficialmente o regime militar no país, também foi um fator que modificou completamente o papel da mulher na sociedade contemporânea brasileira. A Constituição Federal de 1937 já previa a igualdade de todos perante a Lei, mas em 1988 foi introduzido o princípio da igualdade entre homens e mulheres (inc. I do art. 5º) e igualdade de direitos e deveres no que se refere à sociedade conjugal (§ 5º do art. 226), é reconhecida como entidade familiar não só a família constituída pelo casamento, mas também a união estável entre o homem e a mulher e seus descendentes. Esse mesmo artigo, em seu Inciso IV do seu parágrafo 2º confere ao Estado o dever de promover o bem de todos, sem preconceito de sexo.

Integra-se ao conjunto de mudanças, o reconhecimento de que os filhos, concebidos no casamento ou não, passam a ter os mesmos direitos e qualificações (§ 6º do art. 227), então, neste sentido podemos pensar em uma prática que começa a minimizar os efeitos impostos à posição "Mulher" por uma sociedade conservadora, habituada à superposição do masculino sobre o feminino.

Não podemos deixar de mencionar, que no Código Civil de 1916 em seu artigo 219, inc. IV, o defloramento configurava como erro essencial sobre a pessoa, ou seja, o marido ignorando tal "defeito" podia pedir a anulação do casamento. Essas práticas sociais reforçam que

> A relação homem/sociedade é de convivência, ou seja, um jogo das interações reais e imaginárias com vivos e mortos. É na sociedade que o homem desenvolve suas potencialidades, seu ser inteiro a partir do qual ele retoma, conserva e/ou transforma as

> contribuições deixadas por aqueles que o antecederam (FERREIRA & ORRICO, 2002, p.56).

Em meio a todas essas mudanças e outras aqui não mencionadas, pois a análise discursiva é da ordem do não-todo, foi-se delineando uma posição, um lugar, um discurso, uma imagem de Lady Macbeth/Mulher que é permanentemente negociada/inspirada entre um já dito e um a se dizer.

Nas personagens há um mesmo, ou seja, um efeito de sentido que permanece: Lady Macbeth ainda que não tenha cometido assassinato, tem suas mãos sujas de sangue e se consome entre remorso e culpa até sua morte, por ter conspirado/inspirado o marido a cometer os crimes.

Compreendemos que a culpa imputada à Lady Macbeth é da ordem de formações imaginárias, ocorrem por conta de determinações que são ideológicas, que atuam naturalizando posições e seus respectivos sujeitos na estrutura social. Assim, ideologicamente representações são engendradas para Lady Macbeth, as quais interferem no modo como o sujeito percebe a si mesmo e os outros na sociedade.

Pensamos, que o que escapa é fuga, é ruptura, é nova forma de subjetivação, nova forma de configuração do saber-poder (HENRY,2013,p.9). Configura-se, então, o escape como forma de deslizamento, deslocamento, resistência e atualização do sentido, o que só é possível porque a ideologia é um ritual falho.

Efeito de fechamento

A Obra shakespereana "Macbeth" encenada múltiplas vezes em diferentes períodos e locais, tornou-se nossa fonte de inspiração e observação. Partimos pois, de algumas de suas representações para percorrermos suas (re)significações ou transformações buscando compreender o que constitui hoje o sujeito "Mulher", o que é capaz de continuar produzindo efeitos futuros e o que marcou na forma da insignificância, da invisibilidade esse sujeito a quem já lhe foram negados

os direitos mais básicos de qualquer cidadão, como o direito ao voto que ocorreu a partir de maio de 1933 e o direito à educação.

Práticas como essas, convenientemente administradas e interpostas, que se traduziam em mecanismos de controle e direcionamento, serviam como uma tentativa de garantir a estabilização de efeitos de sentido que direcionassem e servissem como referência para o sujeito "Mulher", na compreensão e aceitação das condições sociais nas quais viviam.

Para Orlandi (2001, p.22), os sujeitos buscam sentido e se significam no jogo discursivo, entre o já-dito e o a se dizer, evidenciando assim a incompletude do sujeito,do sentido e do discurso. O percurso, por nós traçado, permite aqui pautar nossa reflexão na significância ou (re)significância, entendida por Orlandi (1994) como "Um movimento contínuo determinado pela materialidade da língua e da história" (p.57). Deste modo, o discurso se faz histórico porque se produz em meio a determinadas condições de produção, que por sua vez são históricas e se materializam no discurso, mas o discurso também produz história, memória, tradição, portanto podemos pensar que o discurso comporta o passado, permeia o presente e tem a possibilidade de se projetar no futuro.

E é exatamente esse ponto que nos interessa, trazer à tona, explicitar a historicidade de fatos/atos/acontecimentos que constituem o discurso, ou seja, explicitar o funcionamento discursivo das diferentes personagens – Lady Macbeth – que ora significam de um modo, ora de outro.

A Análise de Discurso, propõe levar em conta a historicidade, considerar o trabalho da história na língua, e isso implica em não conceber a história como um emaranhado de fatos dispostos em sequência cronológica, "Não são as datas que interessam, mas os modos como os sentidos são produzidos e circulam"(p.58).

Ao passo que rupturas vão acontecendo, os sentidos, ao serem repetidos e em função das condições de produção em que essa repetição ocorre, vão se modificando, se (re)significando, produzindo um sentido

outro para "Mulher". A mulher, que não era pensada pelo Estado, àquela a quem não era permitido o estudo e o voto, entre outras possibilidades, passa a significar diferentemente por força da mudança na estrutura social.

É por conta dessa (re)significância, que a Lady Macbeth dos anos 90, primeira dama dos Estados Unidos da América (SANDER, 2009), em 2016 almeja chegar à presidência do mesmo país, e não consegue assumir a presidência em 2017, não por falta de votos, mas devido à estrutura político-eleitoral vigente.

Procuramos, através da história, reconstituir a historicidade ao discurso/imagem do ser "Mulher", compreendendo os fatos que reclamam sentidos e que, de certa forma, retornam, fazem ressoar sentidos cristalizados, sem, no entanto, interditar as possibilidades de um sentido outro.

Considerando que a realidade apreendida é social ou culturalmente construída, pois o discurso implica escolha e descarte, ele não só transforma, como destrói, constrói, negocia permanentemente com outros discursos, e é exatamente isso que o/a analista necessita apreender em sua tessitura. A riqueza do discurso reside na relação com o outro, com outros enunciados, aos quais pode se contrapor, se conciliar, complementar, responder.

Desse modo, a construção do sentido vai aparecendo, se consolidando, no entremeio de aspectos oriundos da cultura, da constituição social, do imaginário, da ideologia, contribuindo para a identidade/diversidade do sujeito "Mulher".

Podemos pensar que é pelo trabalho da memória, pelo exercício/possibilidade de inscrições/filiações – que um já dito antes, em outro lugar – possa significar e ao mesmo tempo tornar possível que encontremos ainda hoje, o sujeito "Mulher" como um misto de ser que é perseguido pela culpa, a culpa por uma gravidez indesejada, a culpa por ser estuprada, a culpa por ser espancada pelo companheiro, a culpa por lhe tirarem a própria vida e, entre tantas culpas esse mesmo sujeito "ousa

se rebelar, ousa resistir", ousa se (re)significar e significar, na busca de que o sentido, aquele que é atribuído a si, possa realmente ser outro, fugindo das determinações que lhes são impostas.

Referências

ALTHUSSER, L. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 2001.

AUTHIER-REVUZ, J. "Hétérogénéite montrée e hétérogénéite constitutive: *élements pour une approche de l "autre dans le discours*". In: DRLAV – *Revue de Linguistique*, n.26, 1982.

BRASIL, Código Civil. *LEI 13.105 de2016*. Disponível em: <http://www12.senado.leg.br/.../2016/.../novo-codigo-de-processo-civil-pode-ser-baixado-gr.

BRASIL, Constituição da República Federativa.*1937*. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137571/Constituicoes_Brasileiras_v4_1937.pdf?sequence=9>. Acesso em: 26 ago. 2016.

BRASIL, Constituição da República Federativa. *1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 26 ago. 2016.

BURNS, E. História da civilização ocidental: *do homem das cavernas às naves espaciais.* Tradução Donaldson M. Garshagen. 37.ed. São Paulo: Globo, 1996.

FERREIRA, A.M. L. (org.), ORRICO,D.G.E. (org.) Linguagem, identidade e memória social: *novas fronteiras, novas articulações*. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

FOUCAULT, M. *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

_____.Sobre a epistemologia das ciências; resposta ao circulo epistemológico. In: Foucault et al. *Estruturalismo e teoria da linguagem*. Petrópolis: vozes, p.9-55, 1998.

HENRY, P. *O discurso não funciona de modo isolado*. [Entrevista]. In: Jornal da UNICAmp. Campinas, n. 587, 2013.

INDURSKY, Freda. In: FLORES, Giovana G. B; NECKEL, Nádia R. M; GALLO, Solange Maria L. (Orgs.). *Análise de discurso em rede: cultura e mídia*. Volume 1. Campinas, SP: Pontes, 2015.

_____. A interlocução discursiva urbana. In *O (In)esperado de Jakobson* / Leda Verdiani Tfouni, Diana Junkes Bueno Martha, (organizadoras) 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

_____. A memória na cena do discurso. In: INDURSKY, Freda, MITTMANN, Solange, FERREIRA, Maria Cristina Leandro (Orgs.).*Memória e história na/da análise de discurso*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

_____. *A fala dos quarteis e outras vozes*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

LEI Nº 4.121, DE 27 DE AGOSTO DE 1962.http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4121.htm>. Acesso em: 05 ago. 2016.
LEI Nº 6.515, DE 26 DE DEZEMBRO DE 1977.http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6515.htm>. Acesso em: 5 ago. 2016.
ORLANDI, Eni Puccinelli. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas, SP: Pontes, 2001.
_____. *Discurso, imaginário social e conhecimento*. Em Aberto. Brasília, ano 14, n. 61, jan./mar. 1994. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/ emaberto/article/viewFile/911/817>. Acesso em: 20 jan. 2015.
PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise; HAK, T. *Por uma análise automática do discurso*. Campinas: Unicamp, 1997.
_____. *Semântica e Discurso* (1975). Trad. Eni Puccinelli Orlandi [*et.al*.]. 4.ed. Campinas, SP, Editora. da UNICAMP, 2009.
SANDER, L. V. *Ofélia explica ou o renascimento segundo Ofélia & Cia*. Brasília: Minha Gráfica Editora, 2009.
WOODS,T. *Como a igreja católica construiu a civilização ocidental*. São Paulo: Quadrante, 2008.

Anexos

1948 por Orson Welles

1973 por Roman Polanski

Ago /2006 Londres. The Oxford Shakespeare Company

Hillary Clinton

Participantes sometidos: estrategias de poder en un programa radial

Irene Madfes
Universidad de la República | Uruguay

Resumen: El poder es una cuestión central de los asuntos humanos y, por ende, es constitutivo de las interacciones sociales. Esto implica que todo intercambio lingüístico conlleva, ya sea por el tipo de intercambio, ya sea por situaciones que pueden darse en él, la virtualidad de un acto de poder, haciendo que la desigualdad esté inscrita en sus reglas de juego. ¿Qué ocurre en las situaciones en las que la asimetría es fundante, inherente al funcionamiento de la interacción? Una de estas situaciones es el discurso radial enmarcado en prácticas lingüísticas institucionales – y por tanto asimétricas - caracterizadas, frecuentemente, por la hegemonía y el control del locutor. El análisis realizado está centrado en las estrategias discursivas llevadas a cabo por los interlocutores de un programa radial para alcanzar sus respectivas metas comunicativas: el participante poderoso agrede verbalmente al solicitante utilizando comportamientos volitivos y conscientes cuya finalidad es, mediante el relato y la exposición íntima del solicitante, entretener a la audiencia. Por su parte, el solicitante, receptor de la manipulación y definible como víctima, debe someterse a los pedidos invasivos del locutor. Son relevantes para entender este tipo de situaciones tanto las prácticas discursivas relativas al discurso de autoridad (MADFES, 2006) como el concepto de violencia simbólica (BOURDIEU, 2000). El discurso de autoridad, en estas interacciones, se muestra como claramente manipulativo (van DIJK, 2006), manifestación de poder sobre todo

cuando el detentor de éste pretende que los otros crean y hagan cosas favorables a su interés pero no necesariamente para los suyos.

Palabras clave: interacción; poder; violencia simbólica.

Title: Submitted participants: power strategies in a radio program

Abstract: Power is a central question of human matters and, hence, it is constitutive of social interactions. This implies that all linguistic exchange implies, due either to exchange type or to situations which may appear in them, the virtuality of an act of power, making inequality to be inscribed in the rules of the game. What happens in situations in which asymmetry is constitutive, inherent to the interaction process? One of these situations is radio discourse framed in institutional linguistic practices – and therefore asymmetric – distinguished, often, by the hegemony and the control of the utterer. The analysis we did focused the discursive strategies carried out by speakers of a radio program in order to reach their respective communicative goals: the participant having power attacks verbally the petitioner using volitional and conscious behaviors whose purpose is, by means of the account and the petitioner intimacy exposure, to entertain the audience. The petitioner, by its turn, being a recipient of manipulation and definable as a victim, must subject to the invasive orders of the utterer. To understand this type of situations both the discursive practices relative to the discourse of authority (MADFES, 2006) as the concept of symbolic violence (BOURDIEU, 2000) are relevant. The discourse of authority, in these interactions, appears as clearly manipulative (van DIJK, 2006), a declaration of power, especially when the ones having power intends that others believe and do things favorable to their interest but not necessary for these others.

Keywords: interaction; power; symbolic violence.

> The fact that people can be entertained by symbolic violations to identities and social rights, the stuff of impoliteness, is not surprising when one remembers that people where entertained by gladiatory shows (...) (CULPEPER, 2011, p.234)

Introducción

Los medios de comunicación escenifican interacciones específicas de los mismos, las cuasi-interacciones mediadas cuyo modo de funcionamiento difiere de la interacción cara a cara y de la interacción mediada (THOMPSON, 1995). En tanto que la interacción cara a cara se desarrolla en un contexto de co-presencia[1] y los participantes de la interacción mediada pueden ubicarse en contextos distintos ya sea espacial y/o temporalmente (por ejemplo, hablar por teléfono), las cuasi-interacciones mediadas son producidas para un rango indefinido de recipientes potenciales y son consideradas monológicas en la medida que la comunicación fluye en un único sentido.

> It is a structural situation in which some individuals are engaged primarily in producing symbolic forms for others who are not physically present while others are involved in receiving symbolic forms produced by others to whom they cannot respond, but with whom they can form bonds of friendship, affection or loyalty (THOMPSON, 1995, p.84-85).

De esta manera, se conforma una suerte de marco participativo extremadamente complejo en el cual la comunicación puede considerarse un acto de intercambio apoyado, siguiendo a Charaudeau (2003, p.51), en una serie de principios de los cuales destacaré el *principio de influencia* que define "el propósito comunicativo" del acto de lenguaje producido por individuo, un *principio de pertinencia* que establece lo que es común al acto de comunicación, es decir, lo que Charaudeau llama el "universo del discurso" y, finalmente, un *principio de regulación* que define los roles de los participantes.

En este contexto, mi punto de partida es el estudio de un programa radial en extremo popular, *Malos Pensamientos*[2]. Dentro de este programa

[1] "Participants in face-to-face interaction are constantly and routinely engaged in comparing the various, symbolic cues employed by speakers, using them to reduce ambiguity and to refine their understanding of the message" (THOMPSON, 1995, p.84).

[2] Este programa encabeza el rating de la tarde y existe desde 1991. Es interesante señalar que tanto en Chile como en Brasil existen programas similares.

me centraré en una sección *La Mano* cuya finalidad es ayudar a los solicitantes en sus problemas de amor y desamor.

El conductor cuyo nombre artístico es Licenciado Orlando Pettinatti (de ahora en adelante OP) hace las veces de *gatekeeper*[3] (cf. ERICKSON y SCHULZ, 1982), en el sentido que, en el micromundo social que este programa construye, una conducta adecuada del solicitante, lo llevará a embarcarse en un complejo proceso narrativo que puede implicar humillación y exhibición de su vida privada con el fin de acceder a un hipotético mejoramiento que será lograr hablar con el objeto de amor perdido. De este modo, OP se convierte en ayudante principal del proceso que va a transitar el solicitante a los efectos de lograr la retribución ansiada (BRÉMOND, 1972).

A los efectos de lograr una mejor comprensión de las prácticas discursivas en juego en esta sección, me propongo en 1er. lugar, analizar diferentes conceptualizaciones relacionadas con la compleja noción de poder, para luego estudiar las diferentes estrategias discursivas de que se vale OP para lograr sus objetivos.

Las formas del poder

La relevancia de estudiar la forma como el poder y el rango son negociados a lo largo de una conversación surge, fundamentalmente, en los contextos en los que la asimetría es fundante, se trata de interacciones institucionales entre las que se encuentra el programa radial *Malos Pensamientos.*

El poder y su contraparte la inequidad son cuestiones centrales de los asuntos humanos y, por ende, son constitutivos de las interacciones sociales. En palabras de Turner (2005), se trataría de encuentros desiguales

[3] Eriickson y Schulz (1982) señalan que en las entrevistas entre estudiantes y sus docentes guías "the counselor acts as an institutional gatekeeper. He or she has the responsability and the authority to make decisions about the social mobility of the student within the organization (…) In a sense the counselor is tending the gates and channels of mobility noy ony within the junior college but within the larger society as well" (p.5).

entre “aquellos que tienen” y que poseen “la capacidad de influir sobre otros” con “aquellos privados de acceso a los recursos valorados” o que “tratan de acceder a los mismos” (cf. también WATTS, 2003 y FOUCAULT, 1988). Todo intercambio lingüístico conlleva, entonces, ya sea por el tipo de intercambio, ya sea por situaciones que pueden darse en él, la virtualidad de un acto de poder, haciendo que la desigualdad esté inscrita en sus reglas de juego. Esto es, recae en el participante poderoso la posibilidad de incidir en las prácticas discursivas de los demás: “on getting people to act in line with one´s desires, beliefs, orders, instructions, suggestions, etc., in order to have an impact on the world through them” (TURNER, 2005, p.6).

Tener poder, entonces, es lograr que las personas actúen de acuerdo a determinadas creencias, órdenes, instrucciones y sugerencias (SCHULZE y PISHWA 2014, p.6). La noción de *poder sobre* - aquella oportunidad que existe en una relación social que permite que uno de los interactuantes actúe contra el deseo o la voluntad de alter[4] - se articula indudablemente con la idea de *poder en el discurso,* o sea, la existencia de participantes poderosos que controlan y constriñen las contribuciones de los participantes con menos poder (FAIRCLOUGH, 2001; TURNER, 2005, cf. también BOURDIEU, 1982).

Tanto en la óptica de Watts (2003) como en la de Wartenberg (1988), aparece una interesante distinción en lo que tiene que ver con las prácticas relacionadas con el poder. El poder es complejo pero tenerlo no implicaría, forzosamente su uso; ambos distinguen entre *poseer poder* basado en las habilidades de un agente para el ejercicio del mismo y *ejercer poder sobre* basado, por ejemplo, en la prerrogativa de un participante de influir en las prácticas discursivas de los demás. Esto es, tener poder no quiere decir, forzosamente, ejercerlo, usarlo: “If I say that an agent has power, I am saying that he could exercise that power if he chose to” (WARTENBERG, 1988, p.11).

[4] A este respecto, Watts (1991) define *poder sobre* de la siguiente manera: “A exercises power over B when A affects B in a manner contrary to B’s initially perceived interest, regardless of wether B later comes to accept the desirability of A’actions” (WATTS, 1991, p.62).

Estas definiciones comparten la premisa de que *el ejercicio del poder puede ocurrir donde dos o más personas interactúan,* ergo, el poder supone una red de relaciones (LOCHER, 2004, MARTÍN ROJO, 2015) en la que no es fácil precisar siempre quién carece de él y quién logra gestionar exitosamente los recursos interactivos y simbólicos que están en juego. Puesto que el poder ocurre en la interacción es necesario examinar cómo las personas interactúan y negocian sus relaciones.

Siguiendo con esta línea de reflexión, no sería posible mantener la idea de que el poder consiste en la habilidad de constreñir las prácticas discursivas de otros interactuantes o de llevarlos a hacer algo en contra de su voluntad.

Julie Diamond (1979) señala que el poder se muestra en la habilidad de influir sobre otras personas y en lograr que las interpretaciones propuestas en cuanto a conductas y acontecimientos sean aceptadas. Pero también son relevantes las formas como ego logra definir sus propios roles y cómo influye, por tanto, en la definición de los roles de alter. Teniendo en cuenta que el poder no es solamente una cualidad asignada u obtenida debe hacerse todo esto sin lastimar demasiado el tejido de las relaciones interpersonales (DIAMOND, 1979, p.113).

De acuerdo a lo antedicho, el poder consiste, fundamentalmente, en una *habilidad interactiva,* en un *proceso*. Esta concepción es de vital importancia para el análisis a realizar ya que la idea de proceso supone que en una interacción el participante que pretende ejercer poder debe ser ratificado o aceptado por los otros, "…power is not just the ability to coerce someone or to get them to do something against their will, but rather, it is the ability to interpret events and reality, and have this interpretation accepted by others" (DIAMOND, 1979, p.13).

El discurso radial en La Mano

¿Qué ocurre, entonces, en las situaciones en las que la asimetría es fundante, inherente al funcionamiento de la interacción? en otras palabras cuando la inequidad está inscripta en las reglas de juego?

Una de estas situaciones es el discurso radial moderno, inscripto en el marco de prácticas lingüísticas institucionales caracterizadas, frecuentemente, por la hegemonía y el control del locutor. Estas prácticas discursivas suelen mostrar los estereotipos implícitos o no que rodean las concepciones discursivas y cognitivas de la desigualdad que existen en los medios (SCHULZE y PISHWA, 2014).

Siguiendo estas puntualizaciones, me centraré en el análisis de las estrategias discursivas de los interactuantes de una sección del programa radial antemencionado, *La mano* en la cual se presenta un/a solicitante con problemas de amor o desamor. Para lograr sus fines, este debe aceptar las reglas de juego que le propone el locutor – OP – mediante prácticas discursivas autoritarias y descorteses. Las mismas construyen, así, una arena donde se mueven un hablante poderoso y otro con menos (o carente de) poder. Construyen ambos un texto que es consumido como espectáculo por la vasta audiencia del programa, espectáculo que pasará a formar parte tanto de su entorno social como de sus interacciones (cf. TALBOT, 2010).

El relato de amor/desamor del solicitante, parte fundamental de *La mano,* habilita la conformación de una estructura narrativa, constructo dinámico y conjuntamente armado que está inextricablemente ligado al intercambio conversacional. En esta construcción tendrá un rol fundamental la exhibición de comportamientos relativos a la intimidad de la pareja. De alguna manera, los límites entre lo público y lo privado se han vuelto permeables. Eventos privados, envueltos en las prácticas de la conversación coloquial, se transforman en un relato-espectáculo que

cambia la dinámica interactiva que establecía la presencia cara a cara y que puede adquirir el estatus de noticia[5].

Los discursos mediáticos circulan a través de las instituciones y están profundamente incrustados no solo en la vida diaria sino en las interacciones de todos los individuos.

De alguna manera, entonces, los eventos mediáticos ocurren 2 veces: en el lugar de la producción y en el lugar de la recepción

¿Quiénes son?

El programa radial *Malos Pensamientos* existe desde el año 1991 en la tarde montevideana[6] y consta de un gran número de secciones algunas de cuales han desaparecido, otras se han transformado y otras, finalmente como es el caso de *La Mano,* han permanecido, ligeramente transformadas y con una frecuencia distinta. Según su conductor y fundador, Orlando Pettinati, está destinado a ser escuchado masivamente y se pretende abarcador de los distintos niveles socioculturales y etarios. A pesar de los años transcurridos, lidera el ranking de la tarde.

Este trabajo tomó como punto de partida 7 episodios de *La mano* del año 2014 cuya duración aproximada es de 35 a 45 minutos. Los solicitantes de dichos episodios presentan las siguientes características detectables:

[5] "(...) the conduct of domestic, sexual, and other intimate relations is no longer just a matter for private contemplation, but a major preoccupation of the popular media (CAMERON, 2003 p. 461).

[6] Desde el año 2002 y en vista de la gran crisis económica por la que atravesó el país, Petinatti crea "Operación Retorno", una sección donde se comunica con los oyentes que han emigrado a diferentes países. El programa procura obrar como un puente con los uruguayos en el exterior, y logra, en diferentes oportunidades concentrar a la diáspora uruguaya en sitios como la Plaza Mayor de Madrid.

Características socioculturales y de género de los participantes

	Solicitante	Solicitado/a
La mano 1	F	M
La mano 2	M soldado	F profesora de gimnasia
La mano 3	M, trabaja en un "boliche" security	F
La mano 4	F	M fabrica aparatos de gimnasia
La mano 5	M	F
La mano 6	M trabaja en taller mecánico	F
La mano 7	M guarda de ómnibus	F

Obsérvese que, en la mayor parte de los episodios OP pregunta por la ocupación de los varones; en tanto que de las mujeres solo conocemos, claramente, la ocupación de una, es profesora de gimnasia (*La Mano* 2). De las demás, a veces se nos dice que estudian y/o trabajan pero sin explicitar nada más[7].

Dos importantes elementos a destacar son los *alter ego* del locutor. Tal como se verá en los siguientes extractos, aparecen 2 voces – VM y VF – que no tienen una titularidad específica y que funcionan como contrapunto a Pettinati. A veces lo refuerzan como en el turno 7 del extracto 1, otras funcionan como un llamado de atención, turno 2 del extracto 2 y en otras, finalmente, como ocurre en el turno 3, la VM es la que introduce el elemento denigrante.

[7] Esta tabla fue elaborada con la información disponible en el programa; esto es, con los datos que surgen de la interacción misma.

Las estrategias

La lectura de las diferentes estrategias discursivas (ROULET, 1991)[8] que entran en juego o que confrontan en un contexto dado permiten entender no solo como los interactuantes intentan responder a los diferentes problemas que se les presentan como por ejemplo justificar la toma de palabra (estrategia de legitimación), actuar sobre las creencias (estrategia de captación) y dar cuenta de su posición actuando sobre conocimientos y creencias (estrategia de credibilidad) sino entender el funcionamiento de la problemática del poder en contextos mediáticos.

De aquí que parece necesario, una vez realizadas una serie de reflexiones sobre la naturaleza del poder, plantearse cuáles son algunas de las estrategias de que se vale OP para lograr sus objetivos teniendo en cuenta el contexto institucional en el cual está inserto.

De las múltiples estrategias de que se vale el locutor para establecer y legitimar su autoridad me centraré en 3: la autoridad en el lenguaje, la repetición ritual y el tratamiento relativo al género

En el lenguaje, la autoridad se presenta de forma prescriptiva o descriptivamente. En el caso del extracto 1 puede partirse de la consideración que "While stating how language should be used for the benefit of all members in society, prescriptivist (…) deny the rights of all those in society whose education, experience and culture is different from the standard" (WILSON y STAPLETON, 2007, p.17). Esto está estrechamente ligado a la pragmática de la autoridad que postula que

[8] Menéndez (2000) señala que una estrategia discursiva puede ser entendida como un plan que un hablante lleva a cabo con un fin determinado en función de la situación interactiva en la que encuentra. Por su parte, Charaudeau y Maingueneau (2005) plantean que las estrategias discursivas son llevadas a cabo por individuos indivuales o colectivos que deben elegir determinadas conductas comunicativas de acuerdo al contrato de comunicación en el que se hallan insertos.

[8] Menéndez (2000) señala que una estrategia discursiva puede ser entendida como un plan que un hablante lleva a cabo con un fin determinado en función de la situación interactiva en la que encuentra. Por su parte, Charaudeau y Maingueneau (2005) plantean que las estrategias discursivas son llevadas a cabo por individuos indivuales o colectivos que deben elegir determinadas conductas comunicativas de acuerdo al contrato de comunicación en el que se hallan insertos.

determinadas elecciones son más poderosas y dominantes en tanto que otras son denigradas y rechazadas (cf. MEY, 1993). Es lo que ocurre en el siguiente extracto. Una y otra vez, OP apela a la lengua legítima (o pronunciación legítima), uso autorizad impuesto por ella (BOURDIEU, 1982)[9].

(1)

1. M: yyy justoooo… Ta, yy me vine acá, sin motivos, porquee me llenaban la cabeza de ella yy me dejé llevar por la **mala lengua**, y ahí fue cuando la perdí.
2. OP: Perdón, ¿por qué te dejaste llevar?
3. M: Por **la mala lengua**.
4. OP: ... ¿Qué hacen **las malas lenguas**?
5. M: Y hablan de la gente sin conocerla.
6. OP: Muy bien.
7. VM: ¿**Dónde están las eses**?
8. OP: En Mercede**sss**. Bien. Maxi, o sea que fuiste su novio por un tiempo.
9. M: Sí, **no amábamo, estábamo** bien. Era una cosa aparte era lo que **éramo nosotro.**
10. OP: Perdón, ¿vos te fuiste a vivir, eeeh, con ella? No.
11. M: Sí, **gracia** a **dio**, **gracia** a **dio**, sí.
12. OP: Bien↓ **dioss, dioss**, con ese al final.
13. M: Y ahí fue cuando yo me vine a **Mercede**.

[9] "La specificité du discours d'autorité e (…) réside dans le fait qu'il ne suffit pas qu'il soit compris (il peut même en certains cas ne pas l'être sans perdre soun pouvoir), et qu'il n'exerce son effet propre qu'a condition d'être reconnu comme tel" (BOURDIEU, 1982, p.111).

De los diferentes fenómenos fonéticos que aparecen el habla de Maxi como ser simplificación de grupo consonántico, realización de [ks] por [s], el más frecuente es la caída de -s en final de palabra. Esto permite que OP lo evalúe en tanto rasgo marcador de clase, cosa que le facilitaría justamente mostrar autoridad.

En esta secuencia, el locutor realiza una compleja estrategia discursiva que consta de dos movimientos básicos: a) poner de relieve; b) corregir.

- La mostración, la ostensión de la desviación - turnos 2, 3, 4, 7 y 8 – enfatizando en la caída de -s final que se considera como un típico rasgo subestándar, se suele decir que "se come las eses" (Fontanella de Weinberg 1973).

- Corrección del "error" en 7, 8 y 12 - alargamiento enfático de –s final de palabra, seguido de una corrección explícita (turno 12) -.

La repetida caída de -s final de Marce proporciona a OP la posibilidad de convertirlo en objeto de burla sabiendo que puede contar con la complicidad de la audiencia. También los alargamientos consonánticos del locutor (tunos 8 y 12) que funcionan como intensificaciones desvalorizantes y tienen una intencionalidad irónica (HIDALGO, 2011) apuntan básicamente a la audiencia, convirtiéndola en cómplice.

La pregunta es si esta audiencia participa en su totalidad de la norma comunitaria o si, parte de sus integrantes presentan realizaciones son similares a las de Marce. (Si bien no se han hecho mediciones específicas al respecto, existe coincidencia con respecto a la audiencia de *Malos Pensamientos*. Esta estaría constituida, en su gran mayoría, por choferes de ómnibus y de taxis, empleadas domésticas y amas de casa de NSB).

En el siguiente extracto, el locutor muestra claramente su función de *gatekeeper.* Las repeticiones impuestas por el locutor a S tendrán una función ritual en el episodio de apertura de la narración, elemento central de esta sección. Si bien, OP pretende que sean repeticiones exactas, estas

deben entenderse como copias obligadas de un texto ajeno de forma completa o parcial.

(2)

1. OP: Susana, **todo comenzó**↑
2. S : Ennn octubre, hace un año.
3. VM: Atención.
4. VM: ¿Qué?
5. S: Hace un año que todo comenzó.
6. OP: **Too comenzó**↑ Arranquemos. **Todo comenzó**↑
7. S: Conocíii/
8. OP: **Todo, tooodo comenzó..**
9. S: *[risa]* En octubre del↑l año pasado.
10. OP: **Toodo comenzó...**
11. S: [risa] En octu/
12. OP: **Toodo comenzó**↑
13. S: [risa]
14. OP: **Todo comenzó**↑ Decí **Todo comenzó** y me quedo tranquilo.
15. S: **Todo comenzó**.
16. OP: Aahora sí. **Todo comenzó**↑ en octubre del año pasado.

(LM 1)

Cada vez que Susana se equivoca, es decir, no comienza respetando la ritualidad del inicio narrativo que impone el juego, suena un timbre, la hablante es interrumpida reiteradamente y OP sigue repitiendo "Todo comenzó" con entonación ascendente. Teniendo en cuenta que las

repeticiones exactas no existen en el discurso oral ya que el texto producido nunca posee los mismos rasgos fónicos del enunciado fuente y por tanto, no presenta el mismo sentido pragmático de aquél, es preciso buscar, entonces, a qué tipo de conductas responde esta exigencia.

En consecuencia, OP procura que la solicitante se atenga a las reglas del juego, razón por la cual exige que S repita la fórmula narrativa de inicio sin la cual esta no puede iniciar su relato. Pero, esta exigencia es solo una de tantas que se irán sucediendo a lo largo del relato en el cual se la presionará para que exponga cuestiones íntimas. Es así que todos los solicitantes de *La Mano* – mediante la exposición - logran que OP les conceda lo que tanto ansían: llamar a la persona deseada. Y esto también se hace mediante una fórmula ritual que oficia de cierre primario de la historia del solicitante:

> OP: S, ¿vos te hacés responsable de todo lo que dijiste y de lo que va a pasar?
>
> S: Sí
>
> P: S, ¡vamos a llamar a Fernandooo!

De esta manera, aparece la dimensión dialógica de todo ritual: toda prestación exige una contraprestación: si S repite lo que OP le dice entonces podrá narrar su historia y de esta manera formular su petición.

Toda narrativa está centrada alrededor de algún evento relevante, con importantes consecuencias para las personas involucradas en ella y con constricciones rituales específicas de la cultura o subcultura en la que tienen lugar.

Es importante, entonces, en este contexto entender la dimensión del rito. Este se presenta como un conjunto de actos formalizados, expresivos, portadores de una dimensión simbólica. Los ritos han de considerarse como un conjunto de conductas individuales o colectivas relativamente codificadas, con un soporte corporal (verbal, gestual, postural), con fuerte carga simbólica para actores y testigos. Es el fruto de un aprendizaje.

El comportamiento ritual remite, no a manifestaciones que hacen algo, sino a formas de ser, formas de comunicación entre dos o más individuos. Se convierte en lenguaje del comportamiento y un rasgo esencial de este tipo de lenguaje es que sus símbolos tienen un significado común tanto para el que los manifiesta como para el público (BOURDIEU, 1982).

Es así que para Goffman (1981) el marco ritual permitiría entender todo lo que ocurre en el intercambio. Esto es tan importante al punto que lo lleva a señalar que el acceso mismo a la comunicación está íntimamente enrabado con lo ritual: la aceptación de las señales de canales abiertos adquiere una gran relevancia. Pero en esta situación es OP, en su rol de *gatekeeper*, quien decide si los canales están abiertos o no: fuerza la base del comportamiento ritual que debería fluir en ambas direcciones y obliga a la solicitante a someterse a la autoridad del locutor.

OP no cumple con el hecho que en toda unidad dialógica, los interactuantes han de mostrar que han respetado las constricciones para consigo y el respeto hacia los demás.

Los solicitantes – tanto en el extracto 1 como en el 2 –, objetos de manipulación y definibles como víctimas, deben someterse a los pedidos invasivos del locutor. La audiencia, desde la seguridad que le da el ser solo escucha, obtiene lo que Culpeper (2011) denomina un "placer voyeurístico".

Este tipo de conductas se inscriben en el marco de la concepción de **discurso de autoridad**. El discurso de autoridad se ubica fundamentalmente en contextos institucionales que consagran las relaciones de verticalidad, de dominio/sumisión. Es un tipo de discurso cuya finalidad es la de poner en marcha los mecanismos de poder, de ejercer el control. Por definición, y dejando de lado la casuística, está sujeto a negociación (ergo no es despótico) (MADFES, 2006).

Hablar de género conlleva hablar de poder. Se trata de un constructo ideológico que permea, en buena medida, todas nuestras concepciones lingüísticas.

Hoy en día, empero, la articulación de género y relaciones asimétricas a nivel discursivo está asumiendo formas menos evidentes, distintas según las comunidades, y, en el caso específico que me ocupa, según los distintos medios de comunicación. Como se observará, los estereotipos de género ligados a la ideología de género reproducen diferencias de género naturalizadas y al realizar esto son el soporte de la dominación masculina y, por ende, de la subordinación femenina.

La estereotipación involucra simplificación, reducción y naturalización. Esta idea es frecuentemente usada para referirse a conductas verbales y no verbales esperables. Sin embargo, como se observará, el poder es un elemento clave en la estereotipación ya que esta, por lo general, suele tener como objetivo a grupos minorizados o subordinados y es por esto que desempeña un rol importante en la lucha hegemónica (TALBOT, 2003).

(3)

1. OP: ¿En qué estás, Susana?
2. S: Estoy en mi casa.
3. VM: Qué vocecita, nena.
4. OP: Tiene una linda voz, pero suena triste, aunque sonríe.
5. VM: **Fiestera.**
6. OP: Bueno, capaz que **fuiste fiestera en otra etapa de tu vida.**
7. S: Sí.*[b]*
8. OP: ¿Sí o no?
9. S: Hola.
10. OP ¿**Fuiste fiestera en otra etapa de tu vida**, Silvana?
11. S: ¿Qué?
12. OP: Si **fuiste fiestera en otra etapa de tu vida.**

13. S: Eeeh, no por primera vez soy sincera.
14. OP: Muy bien. Susana, ¿**cuántos hombres han pasado por tu vida**?
15. S: Eeeh...
16. VM: ¿**902**?
17. S: **Pocos**.
18. OP: **Pocos**. **Bueno, depende de lo que sea poco para vos**.
19. S: [risas de S]
20. OP: ¿**Qué es poco para vos**? ¿**Menos de diez**?
21. S: Síii.
22. OP: Estoy hablando de los que te han conocido en la intimidad, no de parejas.
23. S: Aaah, sí, **más o menos**.
24. OP: **Aaah, 532**.
25. VM: Seguro que son **bagayos**.

(LM1)

Según el diccionario de la Real Academia Española (1996), fiestera designa a una persona amiga de fiestas. Sin embargo, en el español coloquial designa actividades sexuales relativas a la fellatio o al cunnilingus.

Desde el inicio de este extracto, que se encuentra casi al comienzo de la interacción, se observa un trato específico hacia Susana basado en su condición de mujer, trato que descansa en una forma abierta de asimetría de género o de sexismo basada en el acoso verbal y denigración (LAZAR, 2005).

En este segmento, se verá como las prácticas discursivas de OP y su alter ego VM tienen un doble objetivo: convertir a la solicitante en objeto

de burla y además, denigrarla. Esto se logra mediante una doble atribución, por un lado, calificar a Susana de *fiestera*, con todo lo que ello implica, y señalar, por otro, que ha tenido muchos hombres.

Frente a la calificación-agresión de *fiestera*, Susana, tal como se observa en los turnos, 7, 9, 11 y 13 muestra una actitud de incomprensión en relación a las palabras de VM y OP.:

- habla bajo en el 7
- en 11 formula una pregunta
- en 13 sus palabras denotan claramente que no ha entendido

Por este motivo, OP abandona su estrategia y opta, siguiendo en la misma línea, por otro tipo de agresión, preguntando "¿cuántos hombres han pasado por tu vida?"

- En 15 denota sorpresa
- Para finalmente optar responder con "pocos", turno 18

Las dificultades de Susana no tienen solo que ver con las calificaciones a las que se ve expuesta sino que, desde el punto de vista de la estructura de la interacción, se encuentra en una suerte de "polílogo" (KERBRAT-ORECCHIONI, 1995), enfrentada a un locutor bifronte (VM y OP) que conformaría una situación seudo trilógica; este tipo de interacciones presentan una estructura más abierta, más imprevisible que la estructura *abab* y, por ende, en el caso de Susana, facilita las agresiones.

Mediante estos calificativos, OP plantea la existencia de "buenos" estereotipos, aquellos que señalan a las mujeres que "saben comportarse" y la de "malos" estereotipos, aquellos que señalan a las mujeres que tendrían, entre otras características, las que pretende adjudicar a Susana.

Esta micro-opresión (KITZINGER, 2000) a que la somete OP, en este caso la insinuación de una sexualidad depreciada, – y al igual que todas las micro-opresiones establecidas en la vida de todos los días –, es frecuentemente la más resistente al análisis; no es demasiado visible en el

sentido de que está compuesta por la materia, dada por obvia, de la vida cotidiana de todos los días (KITZINGER, 2000).

El análisis de este extracto permite realizar una serie de observaciones:

a) En 1er. lugar, Talbot (2010, p.168) señala la preferencia tanto de programas de radio y anunciantes por mujeres dado su involucramiento y su facilidad de "echarse una cana al aire".

b) Esto puede permitir comprender porqué Susana, en el caso que me ocupa, conociendo el tratamiento al que puede exponerse, se ha presentado al programa.

c) Tanto cuando hay mujeres solicitantes como cuando los varones solicitantes hablan de ellas, OP se posiciona en relación a las mujeres, partiendo de criterios naturalizados de normas y expectativas en cuanto a conductas verbales y no verbales. Las prácticas discursivas del locutor reafirman que una de las forma más fuerte de poder es la habilidad de imponer determinadas visiones de la realidad relativas al género (TALBOT, 2003).

Algunas consideraciones finales

He partido del hecho de que todo intercambio lingüístico conlleva la virtualidad de un acto de poder, sea por el contexto en el que se encuentra, sea por situaciones que pueden darse en él.

El análisis de estos tres extractos permite sacar algunas conclusiones iniciales:

a) el participante poderoso agrede verbalmente al solicitante utilizando comportamientos volitivos cuya finalidad es, mediante el relato y la exposición íntima, lograr entretener a la audiencia.

b) Por su parte, el solicitante, receptor de la manipulación y definible como víctima, debe someterse a los pedidos invasivos del locutor.

c) OP tiene gran libertad para ser descortés ya que los participantes carecen de los recursos necesarios (cf. TURNER) y, en consecuencia, no pueden tomar represalias

d) Se observa, empero, que la acotación de la agresión dentro de un rango de urbanidad tiende a precaver la posible pérdida de imagen ante la audiencia y a evitar la consiguiente pérdida de adeptos entre ella (KAUL DE MARLANGEON, 2008).

e) El análisis permite exponer la centralidad del poder y entender con mayor claridad su funcionamiento. Entender los funcionamientos antedichos constituyen un primer paso para desarmarlo (ECKERT y McCONNELL-GINET, 1992).

Se observa una tendencia a pasar del discurso de autoridad al discurso autoritario (MADFES, 2006), es decir, aquel que apunta a lograr una monofonía definida como resultante de una voz homogeneizante, puesta en funcionamiento por operadores autorizados socialmente. cuyo esfuerzo se centra en la neutralización y/o la descalificación del discurso del otro.

La descortesía de entretenimiento dentro de la cual se enmarca "La mano" es una situación de violencia simbólica que Bourdieu (1995, 2000) define como *"aquella forma de violencia que se ejerce sobre un agente social con la anuencia de éste (…). Los agentes sociales son agentes conscientes que aunque estén sometidos a determinismos, contribuyen a producir la eficacia de aquello que los determina, en la medida en que ellos estructuran lo que los determina"* (BOURDIEU e.a. 1995, p.120).

Referencias

BOURDIEU, P. *Ce que parler veut dire*. L´economie des échanges linguistiques. Paris, Fayard, 1982.

_____. *La dominación masculina*. Barcelona, Anagrama, [1998] (2000)

BRÉMOND, C. *La lógica de los posibles narrativos*. Análisis Estructural del Relato. Editorial Tiempo Contemporáneo, p.87-110, 1972

CHARAUDEAU, P. *El discurso de la información*. La construcción del espejo social. Barcelona, Gedisa, [1997] (2003)

CHARAUDEAU, P. Y MAINGUENEAU, D. *Diccionario de análisis del discurso*. Bs. As, Amorrortu Eds.

CAMACHO, C. *Análisis del discurso y repetición*: Palabras, actitudes y sentimientos. Madrid, Arco Libros, 2009

CULPEPER, J. *Impoliteness.* Using language to cause offence. Cambridge, Cambridge Univ. Press, 2011

DIAMOND, J. *Status and power in verbal interaction*. Amsterdam, John Benjamins, 1979

ECKERT, P. Y MCCONNELL-GINET, S. THINK PRACTICALLY AND LOOK LOCALLY. Language and gender as a community-based exercise. Ann.*Rev.Anhtrop* , vol. 21, p. 461-490. 1992.

_____. *Language and Gender.Cambridge*, Cambridge University Press, 2013.

ERICKSON,F. ; SCULTZ, J. The counselor as a gatekeeper. Social interaction in *Interviews*. New York, Academic Press, 1982.

FAIRCLOUGH, N. *Language and power*. Harlow, Pearson Education Limited, 2001.

FONTANELLA DE WEINBERG, B. *Comportamiento ante -s de hablantes femeninos y masculinos del español bonaerense*. Romance Philology vol. XXVII, n.1, p. 50-58, 1973.

GOFFMAN, E. *Forms of talk*. Philadelphia, Univ. of Pennsylvania Press, 1981

Hidalgo, A. *Humor, prosodia e intensificación pragmática en la conversación coloquial española.* Verba, Vol. 38, p. 271-292, 2011.

KAUL DE MARLANGEON, S. La descortesía en contextos institucionales y no institucionales. *Pragmatics* 18:4, p. 729-749, 2008

Kerbrat-Orecchioni, K. y C. Plantin (eds.) *Le trilogue.* Lyon, PUF, 1995

Kitzinger, C. Doing feminist conversational analysis. *Feminism & Psychology*, vol. 10, n. 2, p.163-93, 2000.

LAZAR, M. Politicizing gender in discourse: feminist critical discourse analysis as political perspective and praxis. En LAZAR, M. (ed.) *Feminist critical discourse analysis. Gender, power and ideology*. New York, Palgrave, p. 1-30, 2005.

LOCHER, M. Power and politeness in action. *Disagreements in oral communication*. Berlin, Mouton de Gruyter, 2004.

MADFES, I. "Contáme como y andas": tension entre afiliación y confrontación en la entrevista médica. En GABBIANI, B.; MADFES, I. (orgs) Conversación y poder. Análisis de interacciones en aulas y consultorios. Montevideo, FHCE, p. 35-76, 2006

MARTÍN ROJO, L. "Five Foucauldian postulates for rethinking language and power", 2015.
https://www.academia.edu/16881720/WP176_Martín_Rojo_2015._Five_Foucauldian_postulates_for_rethinking_language_and_power.

MENÉNDEZ, S. M Estrategias discursivas: principio metodológico para el análisis pragmático del discurso, en BUSTOS , P. CHARAUDEAU y otros (eds.) *Lengua, discurso, texto* (I Simposio Internacional de Análisis del Discurso), vol. I y II. Madrid, Universidad Complutense de Madrid, Visor, p. 926-945, 2000.
MEY, J. *Pragmatics. An Introduction*. Oxford, Blackwell, 1993.
ROULET, E. *L'articulation du discours en français contemporain*. Berne, Peter Lang, 1991.
SCHULZE, R. y PISHWA, H. The expression of inequality in interaction. Power dominance and status: an introduction en Schulze, R. y Pishwa, H. (eds.) *The expression of inequality in interaction.* Amsterdam, John Benjamins, p. 1:16. 2014.
TALBOT, M. Gender stereotypes: reproduction and challenges. Janet Holmes and Miriam Meyerhoff (eds.) *The Handbook of Language and Gender*. Oxford, Blackwell Publishing, p. 468:486, 2003.
_____. *Media discourse*. Representations and interaction. Edinburgh, Edinburgh University, 2010.
THOMPSON, J. *The media and the modernity*: a social theory of the media. Cambridge, Polity Press, 1995.
WATTS, R. *Politeness.* Cambridge, Cambridge Univ. Press, 2003.
WILSON, J. y STAPLETON, K. "Authority" en Östman, Jan-Ola & Jeff Verschueren (eds.) *Handbook of Pragmatics.* Amsterdam, John Benjamins, p.1:26, 2007.

CÓDIGO DE TRANSCRIPCIÓN

Diez-los-úl-	autorreparación
..	pequeña pausa
...	pausa de 1/2 segundo
....	pausa de 1 segundo
Miismo	alargamiento de sonido
<u>Enfático</u>	enfático
MAYÚSCULA	muy enfático
ese instrumento/	en fin de tuno señala interrupción del turno
(?)	transcripción imposible
(o sea)	transcripción dudosa
[risas]	comentarios sobre la situación de habla
[b]	marca tono bajo de voz

* cuando L_1 y L_2 presentan habla superpuesta, el comienzo y fin de la superposición se marca con corchetes:

  L_1- ¿Allá hay [muchos negocios?]

  L_2- [Sí, hay, sí]

* cuando estando L_1 en uso de la palabra, interviene L_2 sin intenciones de lograr un cambio de turno, esta situación se marca de la siguiente manera:

  L_1- No, no estoy harto, claro

  L_2- Sí, sí, sí.

  capaz que es producto de...a ños trabajando en eso (sigue turno L_1)

(L_1 : locutor 1; L_2 : locutor 2)

Identidade intercultural em formação

Ida Maria Marins[1]
PPGL | UCPel

Resumo: Este texto tem por propósito trazer à tona o movimento de construção identitária de uma professora/formadora inserida no Programa de Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF). Um Programa instituído oficialmente pelo governo federal em 2012, cuja proposta principal era a de promover a interculturalidade, pelo viés da educação, com países de fronteira com o Brasil. Partindo do entendimento de que as identidades não são fixas, ao contrário, são móveis, em constante processo de construção e estão relacionadas aos discursos e às práticas sociais em que os sujeitos estão envolvidos; trazemos, neste trabalho, fragmentos da escrita da professora/formadora, durante um período de sua formação no Programa, para que possamos perceber a influência das práticas/discursos mobilizados no PEIF na construção da identidade intercultural. O material discursivo a ser trabalhado foi retirado do diário reflexivo da docente e é analisado à luz da Teoria Bakhtiniana do discurso em interlocução com os estudos de identidade na atual modernidade e, também, com os estudos de interculturalidade. Ao analisar o material, percebemos emergir no discurso da professora o reconhecimento e a valorização das diferenças, como também o despertar da consciência de que o outro é alguém com quem aprendo, com quem posso encontrar pontos de convergência e divergência e construir um intercâmbio de culturas.

[1] Doutoura pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas. Professora da UNIPAMPA.

Palavras-chave: formação de professores; identidade, interculturalidade.

Title: Intercultural identity on formation

Abstract: This work has the objective to bring about the move of an identity construction of a teacher/trainerplaced in the Program of Intercultural Schools of the Border (PEIF). A Program officially instituted by the Federal Government in 2012, whose main purpose was to promote interculturality through educationwith countries that share borders with Brazil. Understanding that the identities are not fixed, on the contrary, that they are movable, in permanent construction, and are related to the discourses and the social practices in which the people are involved,we bring about, in this text, fragments of a teacher's writings during her formation in the Program so that we may notice the influence of practices/discourses engaged in the PEIF on the construction of herintercultural identity. The discursive material was taken from the teacher's reflexive diary and is analyzed in the light of Bakhtin's Theory of discourse, the studies of identity in the modernity, and the studies of interculturality. As we analyzed the material, we observed the risen of recognition and value for the differences, also the beginning of consciousness that the other is someone I learn with, and someone I can disagree but still construct a culture exchange.

Keywords: teacher's formation; identity, interculturality.

Introdução

Nos anos de 2014 e 2015, a Universidade Federal do Pampa – campus Jaguarão, juntamente com a Secretaria Municipal de Educação e Desporto da cidade, esforçaram-se para construir um projeto de educação alicerçado nos fundamentos do Programa Escolas Interculturais de Fronteira (doravante PEIF). Esse Programa, instituído pela Portaria nº 798 de 19 de junho de 2012 – do Ministério da Educação (MEC) –, representou um marco na política do governo federal de incentivo e desenvolvimento de regiões do Brasil que fazem fronteira com países da América do Sul. Seu principal objetivo foi o de investir em uma educação intercultural com

vistas à formação integral de crianças e jovens residentes em cidades brasileiras fronteiriças com outros países. Atualmente, os países envolvidos são: Argentina, Brasil, Bolívia, Paraguai, Uruguai, Venezuela, Colômbia, Peru, Guiana e Guiana Francesa. Embora sua extrema relevância política, sociocultural e educacional para o desenvolvimento das regiões e dos grupos que dele participaram, o seu silenciamento deu-se a partir do final do ano de 2015. Apesar de várias tentativas de respostas pelos responsáveis, junto ao Ministério da Educação (MEC), sobre a sua continuidade, não obtivemos sinalizações positivas, ao contrário, uma postura negligente, que nos fez intuir a sua extinção dentro dos programas para educação do governo federal.

Contudo, interessa apresentar neste trabalho alguns resultados da pesquisa realizada durante o período em que o Programa esteve em atividade, focando o espaço Brasil/Uruguai, nas cidades fronteiriças Jaguarão/Rio Branco, respectivamente. A pesquisa teve por objeto discutir a formação da identidade intercultural de professoras que atuaram como formadoras no PEIF. Para tanto, trago, no primeiro tópico, uma discussão a respeito dos conceitos de interculturalidade e identidade, depois, apresento o percurso da pesquisa e analiso, à luz da teoria dialógica do discurso, fragmentos dos discursos de uma professora em formação no PEIF, para, finalmente, tecer as considerações finais.

Por uma compreensão dos conceitos de interculturalidade e identidade

De acordo com o documento Macro Referencial de Desenvolvimento Curricular *Escuelas de Frontera* (2010), a interculturalidade pode ser entendida considerando duas questões: a) como um conjunto de práticas sociais relacionadas ao 'estar com o outro', compreendê-lo e produzir sentido conjuntamente. As oportunidades de trocas de experiências entre pessoas, grupos de culturas nacionais distintas, por exemplo, professores brasileiros que participam de uma atividade cultural em escola uruguaia, contribuem para entender o outro, suas representações de mundo, e isso é fundamental para ampliar os conhecimentos atitudinais, refletir sobre eles, identificar-se ou não, mas, sobretudo, contribuem para a

aproximação com o diferente; b) também, a interculturalidade é vista pela importância de conhecer *sobre* o outro, a sua história, trabalhar com as informações no âmbito dos aspectos geográficos, históricos, literários, linguísticos que possam promover o conhecimento das culturas, dando sentido à realização das práticas.

Para Catherine Walsh (2005, p.4):

> [...] la interculturalidad significa "*entre culturas*", pero no simplesmente un contacto entre culturas, sino un intercambio que se estabelece em términos equitativos, em condiciones de igualdad. Además de ser una meta por alcanzar, la interculturalidad debería ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores, y tradiciones distintas, orientada a generar, contruir y propiciar um respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los indivíduos, por encima de sus diferencias culturales y sociales.

Para além de um conceito, a interculturalidade representa um modo de pensar e agir de pessoas, de grupos que desenvolvem a plena consciência do outro, das diferentes culturas que o constituem e as entendem como um valor a ser reconhecido, respeitado, legitimado. Significa construir um sentido de humanidade que transcende ao mero tolerar enquanto estratégia de aceitação, evitando os conflitos inerentes aos processos de humanização e construção das identidades. Ao contrário, os grupos desejam compartilhar conhecimentos, valores, atitudes, desenvolver aprendizagens mútuas mesmo que para isso sejam necessárias as discordâncias, a polêmica. A interculturalidade apresenta-se "nos lugares de encontro, de confronto de tradições, pertenças e identidades" (CANDAU, 2012, p.45).

Essa mesma autora enfatiza que a interculturalidade funciona como uma estratégia de favorecimento ao diálogo entre culturas, a negociações que permitam olhar o outro, na sua diferença, e com ele interagir construindo e reconstruindo novas identidades. Para Walsh (2010), a interculturalidade pode se caracterizar de diferentes formas, sendo: relacional, funcional e crítica. A relacional diz respeito às trocas que as

pessoas fazem socialmente através de suas práticas, tradições culturais, saberes, valores e crenças que podem ser próximas ou diferentes. Contudo, nesse intercâmbio, os conflitos são ocultados ou minimizados. A outra forma – funcional, prevê o diálogo e a tolerância entre os povos, sem considerar as causas das desigualdades sociais; exalta a produção do conhecimento a partir do modelo neoliberal, dando potência aos saberes que passam a ser universais. A interculturalidade crítica é um projeto que visa a dar visibilidade e poder aos cidadãos em suas formas de ver o mundo e o outro, o que contrasta com a perspectiva funcional.

Compreendemos, a partir dessas noções, que a perspectiva intercultural como concepção para um modo de ser e agir em sociedade, possibilita a construção de um espaço alternativo de convivências. Espaço formado pelo intercâmbio de experiências de forma dialogada, respeitosa entre os diferentes, pelas interpretações de mundo individuais e, ao mesmo tempo, de todos conjuntamente com o propósito de descobrir um lugar de convivência com a diferença e de estratégia de dar voz a todos indiscriminadamente.

A ideia de criação de um outro espaço construído a partir do intercâmbio de diferentes culturas pode ser encontrada em diversos trabalhos por aqueles que discutem os modos de vida de diferentes grupos e a sua convivência no mundo contemporâneo. Bhabha (1998), por exemplo, apresenta a ideia de 'espaços híbridos' e suas diferentes formas. Para o antropólogo indiano, o intercâmbio de diferentes culturas implica sempre uma negociação complexa marcada por experiências, as quais incitam a categoria de 'terceiro espaço' ou 'entrelugar'. Nesses espaços híbridos articulam-se elementos antagônicos, divergentes, conflituosos que permitem as intervenções, as trocas e diálogos, a experiências interculturais. Azibeiro (2003, p.93), ao comentar Bhabha, destaca:

> A miscigenação, ou *hibridismo*, passa a ser entendida como processo inerente às interações e ao jogo de forças. As tradições e os valores são recriados, reconstruídos de modo dinâmico e flexível, [...] tal como um organismo vivo. É esse o espaço liminar, fronteiriço, polifônico da *intercultura*. Entendemos *intercultura* como os espaços e processos de encontro-confronto dialógico,

> entre as várias culturas, que podem produzir transformações e desconstruir hierarquias. É esse o *entrelugar* no qual todas as vozes podem emergir, manifestar-se, *in-fluir*- se assim podemos caracterizar a inclusão dos diversos fluxos, das inúmeras teias de significados.

Entendemos que esse *entrelugar* é um espaço de confrontos, de tensões, longe de uma possível neutralização dos significados, ao contrário, um lugar da negociação-troca por vezes polêmica, divergente e também convergente. Nas palavras de Mendes (2008), desejar esse outro lugar não significa abandonar as nossas identidades, mas ir em busca de um espaço em que a minha existência e a do outro interajam e estimulem compreensões mútuas.

> Um lugar onde as oposições binárias do tipo paulista/baiano, índio/branco, padrão/não padrão, rural/urbano, sul-americano/europeu, brasileiro/alemão, português/inglês, falante nativo/falante não nativo, L1/L2 não representem fronteiras intransponíveis, nos limites dos quais sempre um dos lados é o território do estranho, do estrangeiro (MENDES, 2008, p.75-76).

Candau (2012), ao trabalhar o conceito de interculturalidade, faz referência a autores que o discutiram inter-relacionado ao multiculturalismo. Para Forquin (2000), por exemplo, tratar do multiculturalismo significa pensá-lo sob dois vieses: o descritivo e o prescritivo. O primeiro traduz a realidade multicultural das sociedades; a coexistência de grupos étnicos, línguas, valores e crenças plurais. O segundo viés, relaciona multiculturalismo e educação, enfatizando que um ensino verdadeiramente multicultural deve ser aberto e interativo, podendo ser considerado intercultural. Isso significa a escola favorecer o encontro, reencontro e a interação entre pessoas de identidades culturais distintas, atentando às implicações que essas interações podem gerar como promessa deampliação de suas perspectivas, sem desconsiderar os conflitos inerentes aos processos intersubjetivos.

A autora francesa Addallah-Pretceille (2001), também mencionada por Candau, aborda que trabalhar numa perspectiva intercultural implica

considerar processos de interação. A interação é elemento fundamental da interculturalidade e cujo foco está no *outro* e não na sua cultura.

Para Candau, o multiculturalismo representa um fato das sociedades, ou seja, vivemos em sociedades multiculturais, contudo, é preciso discutir as posições que os sujeitos tomam frente aos fatos. A autora defende que é necessário conceber as culturas como "fenômenos dinâmicos em constante processo de construção, desconstrução, reconstrução e 'hibridização', colocando ênfase nas 'fronteiras', nos lugares do encontro e do confronto de tradições, pertenças e identidades" (CANDAU, 2012, p.45). As identidades, enquanto processo permanente e inacabado, estão entrelaçadas às culturas, aos modos de ser, pensar e agir nas sociedades, que se modificam ao longo da história.

Moita Lopes (2002), em seu livro "Identidades fragmentadas", argumenta que as nossas identidades sociais são construídas em práticas discursivas situadas na história, na cultura e nas instituições. É através do discurso, sempre aberto à negociação de significados, que os sujeitos constroem a realidade social e a si mesmos. Disso decorre compreendermos que as identidades, sejam elas de gênero, classe social, étnico-racial, profissional, etc. estão sempre em processo, nunca concluídas, pois dependem da realização discursiva, dos significados construídos em circunstâncias particulares.

O mesmo autor chama atenção para a interação e as relações de poder que permeiam as identidades. É com base na representação que construímos do outro quando em interação que nos posicionamos, nos compomos de formas diferentes. Esse outro, ocupando uma posição superior na hierarquia das relações, estará mais apto a definir o que somos, "mais apto a definir a construção social do significado, exercendo, portanto, poder na construção social das nossas identidades" (MOITA LOPES, 2002, p.35). As identidades são múltiplas, visto que as mesmas pessoas são inseridas nas mais diversas práticas discursivas que as compõem. Isso não significa dizer que os sujeitos são submissos aos discursos impregnados de poder, os quais tendem a moldar nossas identidades. Elas podem, como já alertara Silva (2000), ser questionadas.

"As identidades estão sujeitas a mudanças, isto é, podem ser reposicionadas" (MOITA LOPES, *op.cit.,* p.37).

Trazendo a perspectiva dos Estudos Culturais para desenvolver o tema da identidade, encontramos (HALL, 2000; 2006) a noção de sujeito pós-moderno visto como fragmentado, descentrado e composto por várias identidades. Nessa concepção, as identidades são construídas e reconstruídas no interior das representações e das práticas sócio-culturais-discursivas, entendidas como sistemas simbólicos móveis e produtores de sentidos. As mudanças nas representações são resultado das transformações relativamente rápidas das instituições na atual modernidade; o que gera, segundo Hall, um sentimento de instabilidade perturbadora diante do próprio processo de identificação em relação as nossas identidades culturais, profissionais.As identidades tornam-se uma "celebração móvel" (2006, p.13) formadas e transformadas continuamente. São cambiantes, negociadas a partir das formas como somos interpelados pelas condições sociais em que estamos inseridos. Assim, identificar-se com uma profissão, por exemplo, dependerá das representações construídas aliadas aos sistemas/práticas culturais ao nosso redor.

O processo de identificação é, pois, visto como algo nunca acabado. O sujeito pós-moderno não tem mais uma identidade fixa como imaginavam os iluministas em sua definição de homem – ser unificado desde o nascimento até a morte –; nem dotado de uma essencialidade, o que fora proclamado pela sociologia clássica, que atribuía a ideia de uma essência do ser possível de ser transformada quando em contato com o mundo exterior. "As velhas identidades que por tanto tempo estabilizaram o mundo estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o sujeito moderno" (HALL, 2006, p.7). Elas são, na atual modernidade, "resultados sempre transitórios e fugazes de processos de identificação" (SANTOS, 2005, p.135). Ainda segundo Hall, nessa nova concepção, as identidades são multiplamente construídas ao longo dos discursos, nas práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicas:

> É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas (HALL, 2000, p.109).

Construir uma identidade de formador ou mediador intercultural como tem sido definido o papel que o professor assume no processo ensino/aprendizagem com vistas a promover o diálogo, a integração entre os diferentes, requer que esse professor desenvolva um modo de enxergar o outro, o diferente, com um olhar culturalmente sensível (MENDES, 2008). Isso parece ser possível à medida que os professores se engajem em ações que oportunizem, primeiro, a tomada de consciência da sua própria identidade cultural, situando-a em relação às diferentes práticas sociais/culturais permeadas, também, pela cultura do outro. É "desvelar o daltonismo cultural" (CANDAU, 2012, p.75).

O termo *daltonismo cultural,* cunhado por autores portugueses, é usado para marcar as formas de ocultação inconsciente ou não das diferentes culturas que estão ali convivendo mutuamente nos espaços sociais. No caso de professores e alunos brasileiros em situação de interação dentro do próprio espaço escolar com outros professores e alunos uruguaios, é primordial trabalhar no sentido de descontruir a tendência de naturalizar as atitudes, os modos de viver entre os diferentes e passar a problematizar e desejar o desafio para desenvolver uma outra perspectiva de educação. Nas palavras de Candau:

> Ter presente o *arco-íris*[2] das culturas nas práticas educativas supõe todo um processo de desconstrução de práticas naturalizadas para sermos educadores/as (e eu diria, *mediadores interculturais – grifo meu*) capazes de criar novas maneiras de situar-nos e intervir no dia a dia de nossas escolas e salas de aula (CANDAU, 2012, p.76).

Após discorrer sobre algumas compreensões em torno dos fenômenos da interculturalidade e identidade, destacamos o nosso

[2] O termo *arco-íris* foi utilizado pelo sociólogo Boaventura de Sousa Santos em referência ao multiculturalismo. Para o autor, o mundo é um "arco-íris de culturas" (Santos, 1995).

interesse em focar a educação intercultural e suas implicações na construção de identidades profissionais híbridas. Partimos, pois, da afirmação que a interculturalidade "afeta a educação em todas as suas dimensões, favorecendo uma dinâmica de crítica e autocrítica, valorizando a interação e comunicação recíprocas, entre os diferentes sujeitos e grupos sociais" (CANDAU, 2012, p.45). Isso, por certo, mobiliza a produção de identidades abertas, móveis, em permanente processo de construção.

Caminhos da pesquisa

Dentre as diferentes atividades realizadas no PEIF, no percurso compreendido nos anos 2014 e 2015, apresentamos o trabalho de pesquisa realizado durante esse período. Na condição de pesquisadora do Programa e também formadora das professoras[3] envolvidas nas ações, tivemos a oportunidade de acompanhar de perto os diversos movimentos realizados por essas professoras. Cabe destacar que coube à Universidade, como um dos objetivos do Programa, promover a formação continuada dos profissionais da Educação Básica, com vistas a garantir o entendimento e comprometimento dos atores das escolas em relação ao desenvolvimento de um currículo intercultural. Dentre outras atividades coube, também, desenvolver a pesquisa e produzir material produto das formações pedagógicas com as formadoras (professoras) e com as escolas.

O tema da interculturalidade foi introduzido nas escolas participantes do PEIF através de uma série de eventos de formação continuada. Nesses eventos, discutimos conceitos, ouvimos diferentes vozes, interpelamos e fomos interpelados por discursos de natureza teórico-científica e teórico-metodológica, através de autores filiados à antropologia, à sociologia, aos estudos culturais e à educação. Nesse processo interativo, materializado nas práticas, nos momentos de formação ocorridos ao longo de um período de tempo significativo, vislumbramos investigar processos da construção identitária do grupo de

[3] O grupo de profissionais que participou na condição de formadores de seus pares nas escolas foi composto por professoras, exclusivamente.

professoras formadoras, as quais estiveram inseridas e profundamente envolvidas nas ações de formação. Para tanto, definimos que o material de pesquisa seriam os diários de campo. Esses diários começaram a ser elaborados desde o início das atividades, quando as formadoras da universidade e as formadoras das escolas se reuniam para preparar as formações junto às escolas.

Registrar e refletir sobre as práticas e interlocuções, que se deram através de diferentes atividades: oficinas, palestras, grupos de estudo, etc., foi o modo que encontramos para significar e re(significar) nossas compreensões em torno do tema da interculturalidade e o da identidade de mediadoras interculturais. Após um conjunto de atividades, solicitamos às professoras a entrega dos diários de campo com o propósito de tê-los como material de pesquisa, o qual foi concedido e autorizado para que pudéssemos trabalhar com os seus textos em nossas produções. Nosso objetivo, nesse trabalho, é o de buscar compreender o processo de construção da identidade de formadora (ou mediadora) intercultural flagrado nos discursos de uma professora.

Para a análise, nos valemos dos fundamentos da Teoria Dialógica do Discurso (TDD). Nessa teoria, temos o discurso (enunciado) como categoria de análise para a compreensão das questões que envolvem as atividades da vida humana. Além do mais, sabemos que na perspectiva dialógica todo enunciado vem sempre carregado de índices sociais de valor que marcam as posições dos sujeitos e permeado por um conjunto de vozes presentes, passadas e futuras que dão vida e sentido à língua e às próprias práticas. Desse modo, empreendemos um esforço de análise para compreender os sentidos instaurados no material discursivo selecionado, estabelecendo com ele um diálogo e focalizando, em alguns momentos, marcas linguístico-discursivas que evidenciem acentos de valor como também as tantas vozes que circulam no tecido social.

Para tanto, cabe ao pesquisador assumir uma atitude responsiva ativa diante dos enunciados para com eles dialogar. Ou, como melhor esclarece Brait (2002, p.41), o pesquisador precisa estabelecer:

> [...] um contato dialógico com o *corpus* selecionado, um *continuum* cujo acabamento, mesmo que visível, é sempre inconcluso, participa de uma dinâmica permanente que interroga permanentemente o analista e o obriga a buscar, até mesmo em outras disciplinas, conceitos, noções, que possam ajudar na análise da complexa relação existente entre as atividades humanas e as atividades discursivas a elas feitas.

Assim, tecemos um diálogo com conceitos da TDD juntamente com perspectivas teóricas no campo da educação intercultural e com os estudos de identidade, os quais permitirão melhor compreender o *corpus* selecionado.

Partindo do entendimento de que as identidades não são fixas, ao contrário, são móveis, em constante processo de construção e estão relacionadas às práticas sociais em que os sujeitos estão envolvidos; trazemos, a seguir, fragmentos da escrita de uma professora/formadora, durante um período de sua formação no Programa para que possamos perceber a influência das práticas discursivas, mobilizadas no PEIF, na construção da identidade profissional intercultural. O material discursivo a ser trabalhado foi retirado do diário de campo realizado pela professoras e é analisado à luz da Teoria Bakhtiniana do discurso em interlocução com os estudos de identidade na atual modernidade e, também, com os estudos de interculturalidade.

Para Bakhtin:

> Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe, etc.), e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente através dos outros (2011, p.373).

A consciência é um fenômeno social, mediado pela linguagem. Ela vai constituindo-se no fluxo da interação entre muitas vozes carregadas de valor. Dessa compreensão, temos que nossa identidade é constituída pelo conjunto de relações das quais participamos em sociedade – relações que se dão, eminentemente, pelas vias discursivas.

Identidade intercultural em formação: por uma análise

Trazemos fragmentos dos diários reflexivos da professora/formadora para que possamos analisar, no seu discurso, pistas que evidenciam o movimento de construção de sua identidade profissional intercultural.

A professora faz referência a um grupo de estudos organizado pela equipe do PEIF com o objetivo de aprofundar conceitos em torno do tema da interculturalidade. O grupo se reunia semanalmente: lia os textos, discutia e tecia considerações. No relato, a professora menciona:

> O texto destaca que é importante e urgente trabalharmos questões relativas ao reconhecimento e valorização das diferenças culturais nos contextos escolares; também salienta que a escola precisa ser reinventada; ela está hoje desafiada por questões que exigem novas atitudes, inquietações, avanços e que a partir de um enfoque intercultural existe a necessidade de construir um processo de ressignificação da Didática. Esses aspectos puderam ser confirmados ao discutirmos situações cotidianas dentro do espaço escolar e que hoje são desafios que temos e até o momento sem uma solução mais concreta. Sabemos que existe a necessidade de novas estratégias mas quais? Como? Pra quem? Questões inquietantes para quem participa de um programa intercultural e ao mesmo tempo uma possibilidade de ressignificar a escola com as atividades do PEIF.

Vem à tona a consciência da necessidade de um trabalho voltado ao reconhecimento e ao respeito às diferenças nos espaços escolares. Além disso, a professora também destaca os desafios colocados à escola no sentido de reinventá-la, ressignificar as práticas trazendo como possibilidade a interculturalidade. Ao relatar os sentidos atribuídos a sua leitura, embebecida por discussões, percebemos o entendimento da professora traduzido na problematização: "*Sabemos que existe a necessidade de novas estratégias mas quais? Como? Pra quem?".* Esses questionamentos indicam o conflito necessário à desacomodação e às novas aprendizagens. Ao mesmo tempo que parece não haver respostas prontas, concretas; as questões levantadas mobilizam sentidos em torno

da proposta do Programa, provocandoa reflexão, o ato de enxergar a possibilidade de ressignificar a escola através de atividades permeadas pela interculturalidade, planejadas no PEIF. Retomamos Candau (2012), ao enunciar que para sermos educadores transformadores, criadores e recriadores das realidades pressupõe a desconstrução do que está naturalizado – esse é o caminho proposto pelo PEIF e que a professora vai legitimando em seu discurso.

No uso dos termos *ressignificação da Didática,* e mais adiante *ressignificar a escola*, entendemos que a professora denuncia, de algum modo, as condições em que a escola vive. Apesar das políticas governamentais que se sucedem na história, a esfera escolar parece resistir e não abrir mão das velhas tradições. No ato de ressignificar está implícito a abertura ao novo, a correr riscos nem sempre previsíveis, a mudar o *modus operandi*. E, nesse caso, das escolas participantes do PEIF, apostar na interculturalidade como um modo inovador de pensar o currículo e as práticas educacionais.

Em outro momento do seu diário, notamos, na fluidez do discurso, a compreensão das possibilidades do agir em prol de uma escola intercultural:

> A questão, dar visibilidade às culturas é uma tarefa complexa e para que ela ocorra conhecer os sujeitos e o contexto no qual ocorrerão as ações torna-se imprescindível para alcançarmos os objetivos aos quais nos propusemos. Dar um significado ao que fazemos, aos lugares que estamos, as pessoas com as quais nos relacionamos é poder ampliar horizontes o que se torna mais rico em uma região de fronteira. Devemos buscar pontos de encontro onde possamos nos ver melhor e assim tornar possível a interculturalidade acontecer nesses espaços de convivência.

Assumir a complexidade do trabalho com as diferentes culturas e, em especial, com a cultura do outro "estrangeiro" meu vizinho, depende de abertura para compartilhar atitudes, conhecimentos, num processo de negociação cultural. Para a professora, o movimento de significar as ações, os lugares e as pessoas com quem interagimos torna-se fundamental para alargar nossa percepção, permitindo "ver melhor" e construir um espaço

de trocas, de perceber as semelhanças e diferenças entendendo-as como possibilidade de um projeto que tenha o foco na interculturalidade. Esse discurso nos permite predizer que a professora está aberta ao diferente, a uma identidade em construção, móvel e cada vez mais híbrida por que reconhece no outro, o "estrangeiro", a possibilidade, através da interação, de ampliar os horizontes (desfazendo o daltonismo cultural), abrindo-se para uma proposta mais democrática e humana de educação.

Considerações

Após fazermos uma análise sobreo modo como percebemos o processo de construção da identidade intercultural da professora, encontramos algumas pistas que indicaram essa construção. O reconhecimento e valorização das diferenças, pressuposto para investir no diálogo ente as culturas, como também a consciência de que o outro é aquele com quem aprendo, com quem posso encontrar pontos de encontro a fim de construir um intercâmbio de culturas e promover a interculturalidade. As identidades são pontos de apego temporário, como nos diz Hall (2002), às posições de sujeito que assumimos em determinado contexto e período da história e estão relacionadas às práticas com as quais interagimos. Nesse sentido, a construção de uma identidade como mediadora intercultural irá fortemente se constituir nos espaços de formação/ação que demandem o diálogo entre os diferentes, favoreça a ruptura com determinadas práticas escolares homogeneizantes e consigam desenvolver a consciência sobre os processos de entrecruzamento de culturas.

Diante do exposto, percebemos que o trabalho realizado desde o início do PEIF: encontros de formação continuada pelos membros do Programa, na UNIPAMPA; formação dos professores das escolas para que se sentissem melhor preparados para pensarem e executarem projetos de aprendizagem diferenciados no eixo da interculturalidade, assim como seus desdobramentos, foi crucial para o despertar de uma consciência crítica dos atores envolvidos que passaram a reconhecer e valorizar a presença do *outro* em seu mundo com suas culturas. Esse sentimento de

reconhecimento e valorização foi traduzido pelas tantas práticas desenvolvidas por todos os atores que participaram do Programa. Se um dos nossos objetivos foi o de fomentar o respeito, o diálogo com as diferentes culturas que envolvem o espaço fronteiriço – Jaguarão/Rio Branco – cremos que avançamos, pois conseguimos instaurar o desejo de fortalecimento de uma política de integração através dos elos, mesmo que sutis, estabelecidos entre os dois países pelas vias da educação.

Apesar do PEIF ter sido interrompido pelo governo federal desde o início de 2016, enquanto política de fortalecimento das relações entre países da América Latina pelo viés de uma educação intercultural, as escolas muito incorporaram o sentido da interculturalidade considerando o espaço de fronteira onde se situam. Tivemos conhecimento de outras ações ocorridas ao longo de 2016, como a Mostra Intercultural que envolveu todas as escolas municipais de Jaguarão com o propósito de dar seguimento ao trabalho iniciado – um compromisso que a Secretaria da Educação local tomou para si. Acreditamos que as discussões, os projetos realizados possibilitaram grandes experiências, estreitaram as relações através da abertura ao diálogo e desenvolveram muitas aprendizagens. O desejo é continuar formando-nos na interculturalidade.

Referências

ADDALLAH-PRETCEILLE, M. *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books, 2001.

AZIBEIRO, N. Educação intercultural e complexidade: desafios emergentes a partir das relações em comunidades populares. In: FLEURI, R. (org.). *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.85-107.

BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG. 1998.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem.*7.ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi. São Paulo: Ed. Hucitec, 1995.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 6.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BRAIT, B. Perspectiva dialógica, atividades discursivas, atividades humanas. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. e FAÏTA, D. (orgs.). *Linguagem e trabalho***:** construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002. p.31-44.

CANDAU, V. M. *Didática crítica intercultural*: aproximações. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FORQUIN, J-C. O currículo entre o relativismo e o universalismo. *Educação e sociedade*. Campinas: Cedes, vol. XXI, n.73, dez, 2000.

HALL, S. Quem precisa da identidade? Trad.Tomaz Tadeu da Silva. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença***:** a perspectiva dos Estudos Culturais**.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p.103-133.

MENDES, E. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In: MENDES, E.; CASTRO, M. L. *Saberes em Português*: ensino e formação docente (orgs.). Campinas, SP: Pontes Editores, 2008, p.57-77.

MERCOSUL. *Escuelas de Frontera* – Documento Marco Referencial de Desarollo Curricular, 2010. Disponível em: http://edu.mercosur.int/es-ES/documentos-categoria/finish/14-educacao-basica-educacion-basica/456-marco-multirreferencial-escuela-de-frontera.html. Acesso em 10 jul. 2016.

MOITA LOPES, L.P. *Identidades fragmentadas*: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

SILVA, T.T. A produção social da identidade e da diferença**.** In: Silva, Tomaz Tadeu da. (org.). *Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, Rio de janeiro: Vozes, 2000. p.73-102.

WALSH, C. *La interculturalidad em la educación*. Ministerio de Educación. Lima – Peru, 2005.

_____. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: WALSH, C.; VIAÑA, J.; TAPIA, L. *Construyendo Interculturalidad Crítica*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. Bolivia, 2010.

Práticas discursivas sobre a sexualidade na escola: identidade em (des)construção

André Nogueira Alves[1]
PPGL | UCPel

Resumo: A escola é o espaço adequado à discussão sobre as questões de gênero e diversidade sexual e suas respectivas identidades. O que ocorre fora de seus muros também se reproduz em seu interior. Assim os estudantes explicitam seus anseios e contrariedades e, muitas vezes, valem-se do próprio corpo para manifestar seus desejos, que, para alguns, são negados pela heteronormatividade compulsória. Essa situação também encontra espaço entre os docentes que não receberam ou buscaram a capacitação para estabelecer um debate saudável em relação a gênero e à diversidade sexual. O silenciamento sobre a perspectiva de gênero gera a manutenção da heteronormatividade e da homolesbotransbifobia, que faz com que o Brasil seja campeão de assassinatos de pessoas travestis e trangêneros. A ausência dessa temática, nessa perspectiva, mantém as relações de gênero engessadas no modelo binário, que aceita práticas específicas de manifestação da sexualidade, negando as demais possibilidades. Quando a escola silencia a discussão de gênero e diversidade sexual, ela adere à manutenção das práticas de violência: da simbólica à física. As situações de violência de gênero e diversidade sexual fazem parte do cotidiano escolar como qualquer outra forma de violência, mas não

[1] Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense.

costumam receber a mesma atenção. Mesmo que essa intenção não seja proposital, sua ocorrência é material.

Palavras-chave: escola; gênero; identidade; sexualidade.

Title: Discursive practices about sexuality in school: identity in (de) construction

Abstract: The school is the appropriate space for discussion on issues of gender and sexual diversity and their respective identities. What takes place outside its walls also reproduces itself within. Thus the students express their longings and setbacks and often use their bodies to express their desires, which for some are denied by compulsory heteronormativity. This situation also finds space among teachers who did not receive or sought training to establish a healthy debate regarding gender and sexual diversity. The silencing of the gender perspective generates the maintenance of heteronormativity and homobotransbiphobia, which causes Brazil to be the champion of murders of transvestites and transgenders. The absence of this theme, in this perspective, maintains the gender relations embedded in the binary model, which accepts specific practices of manifestation of sexuality, denying the other possibilities.When the school silences the discussion of gender and sexual diversity, it adheres to the maintenance of practices of violence: from symbolic to physical. Situations of gender violence and sexual diversity are part of everyday school life like any other form of violence, but they do not usually receive the same attention. Even if this intention is not purposeful, its occurrence is material.

Keywords: school; gender; identity; sexuality.

Introdução

E agora, escola?! Ela quer ser tratada como ele. Espanto geral dos professores que sempre a/o veem em aula, mas não a/o enxergam, nem percebem que suas roupas, corte de cabelo e comportamento expressam o gênero masculino. Um nome feminino escrito na chamada, e uma generificação masculina o responde. O estranhamento dos primeiros dias do semestre se guarda em silêncio. O não dizer dos professores e das

professoras revela o "desconforto" que o rompimento da hegemonia de gênero traz. Em um momento de conselho de classe, a representante da turma enucia ao corpo do docente: a aluna X não quer ser tratada como "a X", e sim como "o X". Agora não há saída para as pessoas do "conselho", o assunto-pessoa foi exposto e precisa ser discutido. Os professores são instados a dolorosamente refletir.

A partir da situação apresentada, percebe-se a dificuldade em relacionar, dentro do binarismo masculino/feminino, um corpo que desliza para uma zona de fronteira e se constrói de outra forma. Essa "dificuldade" se acentua na escola, que é – ou deveria ser – um espaço além da aprendizagem formal, um espaço verdadeiramente educativo, em que se despertasse um estímulo questionador para as regras e imposições apresentadas, ao invés de garantir naturalizações, muitas vezes, nocivas a algumas posições de gênero não correspondentes à heteronormatividade. Ao se estabelecer em existência, na escola, esse corpo que desliza entre, além, ou a partir das formações binárias de gênero provoca a desacomodação de ideias e (pre)conceitos. Levando-se em consideração que se trata de uma escola agrícola em zona de fronteira (Brasil/Uruguai)[2], onde o mito do gaúcho está incorporado ao fazer cotidiano, manifestando-se, por exemplo, visivelmente nas bombachas e em outras vestimentas que se identificam com esse imaginário de identidade gaúcha. Esse atravessamento mítico é presente em um modelo disseminado de ser e de estar no aparato social local, que interpela e regula o sujeito, determinando seu modo de ser e agir. Mas como toda a regulação, por ser uma zona porosa, mesmo propondo a homgeneização, também permite-se à instauração do novo, daquilo que lhe é diferente e sobre o qual se perde o controle.

[2] A reflexão sobre situações de violência associada a gênero em um espaço fronteiriço é abordada pelo Projeto Gênero e Fronteira do LEPIF – Laboratório de Estudos e Pesquisas Internacionais e de Fronteira.

Desenvolvimento

A existência desse corpo é um desafio ao espaço material, onde os atores são delimitados por dispositivos, que regulam e normatizam o ser e o estar no mundo. Mas há de ser romper a imposição dessas barreiras, para estabelecer uma tentativa, pois, nesse jogo metafórico, admitem-se apenas "peças de fábrica" em suas engrenagens ou em seu tabuleiro, e aquilo que foge a esse controle gera o mal estar. No entanto, importa saber que o sujeito também é capaz de fazer suas jogadas e estratégias, pois

> [...] os próprios sujeitos estão empenhados na produção do gênero e da sexualidade em seus corpos. O processo, contudo, não é feito ao acaso ou ao sabor de sua vontade, os sujeitos não a exercitam livres de constrangimentos. Uma matriz heterossexual delimita os padrões a serem seguidos e, ao mesmo tempo, paradoxalmente, fornece a pauta para as transgressões. É em referência a ela que se fazem não apenas os corpos que se conformam às regras de gênero e sexuais, mas também os corpos que as subvertem (LOURO, 2004).

A subversão à heteronormatividade compulsória[3] marca-se no corpo como uma forma identitária, aliando-se a uma prática de atitudes, que possam desvelar o rompimento das barreiras de fronteira de gênero. Dessa forma, o corpo passa a ser a arena de confronto das imposições do que se entende por ser homem e ser mulher. E, ao mesmo tempo, passa ser palco das performatividades e a partir delas o gênero vai se construindo e se expondo.

Nessa construção, o corpo destaca-se, em uma percepção foucaultiana, como vetor maior das micropolíticas, sobretudo em sua contestação dos regimes disciplinares, impostos a ele como uma forma de dominação, por vezes explícita e por outras tácita, mas igualmente forte e impositiva. Assim, diferentes práticas discursivas têm atuado no sentido de conter os corpos, obedecendo a sistemas de coerção que proíbem o gordo, o baixo, o negro e as sexualidades não heteronormativas. A escola não

[3] A heteronormatividade compulsória pode ser considerada como um dispositivo aos moldes de Michel Foucault, regulando e impondo a construção do binarismo masculino/feminino.

foge da prática dessas relações em suas práticas discursivas e em seus processos de regulação, pondo em funcionamento o ideal de indefectibilidade do corpo que se manifesta no discurso escolar em consonância com os estereótipos presentes no discurso do senso comum, orientados por uma prática específica, que nega o outro quando este não se enquadra no padrão de expectativa.

Tendo por base os estudos foucaultianos, Louro investiga especificamente o tratamento dado pela instituição escolar a questões como gênero e homossexualidade:

> O processo de ocultamento de determinados sujeitos pode ser flagrantemente ilustrado pelo silenciamento da escola em relação aos/às homossexuais. No entanto, a pretensa invisibilidade dos/as homossexuais no espaço institucional pode se constituir, contraditoriamente, numa das mais terríveis evidências da implicação da escola no processo de construção das diferenças. De certa forma, o silenciamento parece ter por fim "eliminar" esses sujeitos, ou, pelo menos, evitar que os alunos e as alunas "normais" os/as conheçam e possam desejá-los/as. A negação e a ausência aparecem, nesse caso, como uma espécie da garantia da "norma" (LOURO, 2001, p.89).

Essas interdições corroboram para a falsa ideia de vulnerabilidade da heterossexualidade em relação às homossexualidades, disseminando temores queresultam no combate aos estudos de gênero, temidos pelos movimentos conservadores e pelos ligados a denominações religiosas. Ao "defender" crianças e adolescentes da exposição à perspectiva dos estudos de gênero, esses grupos creem estar protegendo-os contra quem lhes quer fazer mal e deturpar a boa formação moral. Por isso abordar o tema da diversidade sexual na escola ainda é visto, por alguns, como "ensinar a ser gay", pois, para eles, a discussão a respeito da diversidade sexual, no ambiente escolar, seria uma forma de incitar crianças e adolescentes a se tornarem gays e lésbicas, já que não entendem a sexualidade como particular e algo próprio do ser humano. O importante é perceberem que o diferente merece respeito e que respeitar as diferenças não significa o desejo de ser igual. As questões de ordem moral e religiosa, ainda, são um

grande obstáculo para que esse debate realmente se incorpore ao cotidiano escolar, pois o princípio da laicidade do Estado ainda não está de fato efetivado nas instituições públicas.

A escola é fundamental na desconstrução de mitos e preconceitos, na promoção de valores democráticos de respeito ao outro e na transformação social. É na escola que se formam cidadãos e cidadãs atuantes. É também o espaço para que eles e elas sejam respeitados e respeitadas em suas especificidades. A escola não é só um lugar de transmissão do saber, é onde se aprendem valores e atitudes e de onde se levam as boas e as más lembranças, os bons e os maus exemplos de convivência, amizade e solidariedade. Qual de nós não teve um professor ou uma professora por quem alimentamos uma grande admiração? Muitos até influenciaram na escolha da nossa profissão. Ou são lembrados por uma crítica ou por palavras agressivas, disfarçadas por outra intenção. Uma professora, ao dizer, repetidas vezes, para uma estudante adolescente que esta deveria passar batom e soltar o cabelo para evitar ter um aspecto masculino, julga estar fazendo algo positivo, que iria auxiliar o "bem estar" da estudante A forma de estar no mundo dessa estudante desacomodava a professora. Mas será que a situação contrária aconteceria? Será que a estudante se sentiria no direito de dizer à professora a forma adequada de esta manifestar o seu gênero?

> Se os/as educadores/as quiserem ser eficazes em seu trabalho com todos/as os/as jovens, eles/elas devem começar a adotar uma visão mais universalizante da sexualidade em geral e da homossexualidade em particular. Assim, em vez de ver a questão da homossexualidade como sendo de interesse apenas para aquelas pessoas que são homossexuais, devemos considerar as formas como os discursos dominantes da heterossexualidade produzem seu próprio conjunto de ignorâncias tanto sobre a homossexualidade quanto sobre a heterossexualidade (BRITZMAN, 1996, p.92).

Para os/as estudantes LGBTTs (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis e transgêneros), porém, a escola tem sido quase sempre um ambiente hostil. Eles têm uma visibilidade que não desejam.

São vítimas de piadas, risos, agressões físicas e verbais. São sempre apontados de maneira negativa por conta de sua identidade de gênero e orientação sexual. Tais comportamentos agressivos e violentos são fatores que levam muitos/as desses/as estudantes a abandonar a escola. Quando permanecem, não têm boas lembranças desse período. A homofobia na escola não deve ser banalizada, passando como algo rotineiro, comum ou "de fase". Precisa ser encarada como uma reprodução, no universo da escola, da violência que se encontra na sociedade como um todo. Quando se trata de discutir a sexualidade com o/a adolescente, o/a educador/a não deveria, por exemplo, partir do pressuposto de que toda a classe é heterossexual. Sempre haverá a probabilidade de encontrar estudantes que se interessam afetiva e sexualmente por colegas do mesmo sexo. Além dessas considerações, existe uma especificidade do/a estudante LGBTT na escola que o/a distingue dos membros de outros grupos sociais vítimas de preconceito: a adolescência é a época das primeiras vivências sexuais. Nisso, a escola representa para os/as estudantes um contexto social importante, quando não o principal, onde acontecem alguns dos primeiros contatos sexuais. Até mesmo as experiências ocorridas fora da escola são depois comentadas entre colegas e amigos/as nos pátios e salas de aula. É também na escola que o/a adolescente pode contar com uma rede de apoio e de informação, que o/a torna menos vulnerável a situações de abuso e a comportamentos de risco. No caso do/a estudante LGBTT, a homofobia faz com que ele/a esconda, disfarce ou até reprima a própria sexualidade pretendendo não ser diferente do padrão de seus colegas para evitar o isolamento e a exclusão do grupo. A escola não possibilita espaço para que as narrativas não heteronormativas circulem no espaço do dizer e da literatura de sala de aula. Aquelas do cânone literário que podem se enquadrar nesse modelo trazem histórias com nuances da homosexualidade com estratégias para que o sentido transgressor esteja marcado implicitamente nas narrativas literárias, a exemplo de Dom Casmurro, de Machado de Assis.

É importante que a escola reconheça que identidade de gênero se estabelece a partir de um processo dinâmico e complexo, que envolve aspectos genéticos, culturais e sociais, no qual as pessoas passam a se

identificar com o masculino ou o feminino, não importando o seu sexo biológico. Uma pessoa nascida com o sexo masculino ou feminino pode formar uma identidade feminina ou masculina, tornando-se transexual ou travesti. Essas pessoas são as chamadas transgêneros. Essa condição leva a pensar que a identidade de gênero não está estruturada necessariamente na imagem física que o individuo tem de si, ou seja, não segue necessariamente o seu sexo biológico. Essa identidade está enraizada na percepção que a pessoa tem de si mesma, em seus conceitos e sentimentos e na maneira de se sentir confortável num corpo masculino ou feminino.

O comportamento masculino e o feminino são constituídos a partir das prescrições e normas estabelecidas pelos indivíduos, pela sociedade, pelo Estado, enfim, pela cultura. E podem ser muito diferentes de uma região para outra, de um Estado para outro, de um país para outro. Esse comportamento, essa forma de agir, é moldado pelas denominadas normas de gênero. O comportamento sexual é fortemente influenciado por essas normas, que estabelecem um modelo dominante de masculinidade e de feminilidade. Por exemplo, tomar conta de bebês é considerado atribuição feminina, uma vez que, para a nossa cultura, as mulheres são mais afetivas e delicadas para essa atividade. Apesar de, na atualidade, muitos homens participarem do cuidado com os filhos, de serem mais afetivos do que seus pais foram, ainda se espera que a mãe cuide das principais necessidades da criança, cabendo ao pai o sustento da família. O modelo heterossexual de família, baseado numa divisão sexual do trabalho doméstico, ainda é predominante. As normas de gênero expressam os costumes de um dado momento histórico e, por isso, podem sofrer mudanças.

É preciso refletir por que há tanta dificuldade de incluir pessoas que são diferentes do padrão, assim como é preciso questionar-se se há padrão. O papel da escola e dos/as educadores/as nessa questão, principalmente quando está relacionada à diversidade sexual, é indispensável. A escola produz e reproduz valores e ideias preconcebidas a respeito dos relacionamentos humanos. No caso da homofobia, a escola pode consenti-la ou mesmo ensiná-la. Mas é também nela que podemos

elaborar e re-elaborar as relações humanas. Este é o desafio: constituir um corpo de educadores/as capazes de discutir as questões de gênero, sexualidades, diversidade sexual, orientação sexual, identidade de gênero sem minimizar ou mesmo rotular indivíduos. Porém a escola está carente dessa abordagem. Carente de políticas curriculares que descentralizem o conhecimento, ela não pode ser espaço para aprender apenas as letras e os números ou os conhecimentos acumulados pela humanidade, mas deve ser um lugar em que as pessoas aprendam a se conhecer e se respeitar, pois

> Não há como discutir gênero e educação sem discutirmos também o papel da linguagem como fator de exclusão (...), aprendemos o papel fascista exercido pela língua, cuja principal função não é comunicar, mas nos sujeitar, nos obrigar a dizer: "(...) a língua, como desempenho de toda linguagem, não é nem reacionária, nem progressista; ela é simplesmente: fascista; pois o fascismo não é impedir de dizer, é obrigar a dizer" (BARTHES, 1989, p.14).

Nos dicionários, o termo diversidade é apresentado como divergência, oposição, dessemelhança, qualidade daquilo que é diverso ou como contraposto à unidade e harmonia, para citar apenas alguns exemplos. Essas definições não permitem estabelecer qualquer relação mais relevante com a diversidade sexual. É necessário dar novos significados à diversidade sexual, lembrando que ela é um componente da dimensão humana. Se observarmos mais de perto, todos são diversos. Não são "os outros" os diversos, os diferentes. A diversidade está em todos. Com base nisso, deve-se considerar que existem várias possibilidades de vivência e experiência da sexualidade e, por isso, é importante dar-lhe um sentido "plural" – sexualidades. Daí a diversidade sexual. Convém lembrar que todos integram uma rede de relações culturais, historicamente construídas, que se mantém num jogo de forças complexo, marcado por conflitos derivados das diferenças que caracterizam indivíduos e grupos, mas também pela busca de equilíbrio na diversidade que caracteriza a vida humana.

Nascemos num determinado tempo e lugar, somos parte de um grupo familiar, de uma comunidade, de um país. Temos hábitos, costumes,

valores e crenças ligados à nossa história e ao modo de vida do tempo e do lugar em que nascemos e crescemos. É importante notar que não somos apenas natureza. Somos também cultura e fazemos mais do que contemplar o mundo. Criamos e recriamos, interferimos na realidade, sonhamos, desejamos, buscamos conhecer o mundo. Um/a educador/a pode se dar conta ou não da diversidade, mas é bom lembrar que ela é real e não depende de nossa percepção ou permissão para que ganhe existência. Nesse sentido, trabalhar na perspectiva da diversidade é como ganhar óculos e poder, e com eles mirar o mundo, conhecendo ou reconhecendo outros marcadores identitários – de gênero, de raça/etnia, geracional, de orientação sexual, de identidade de gênero – e com base nestes reconhecer novas possibilidades de relações sociais que irão gerar mais conhecimento e maior respeito humano. Convivemos com outras culturas, outros valores, questionamos os costumes e a moral que nos foram dados ou impostos. Ou seja, durante nossa vida podemos mudar nossas crenças, valores, interesses, modos de sentir e de ver as coisas. A construção do respeito à diversidade sexual passa necessariamente pela desconstrução do modelo heteronormativo de sociedade, que considera como padrão de normalidade e respeito somente as relações entre homens e mulheres, excluindo com isso uma parcela significativa de cidadãos/ãs.

Muita gente, ao se defrontar com a diversidade sexual, enxerga o outro como "diferente", e tem receio desse "desconhecido". É comum, nesse caso, o estabelecimento de uma hierarquia a partir da qual se tenta dominar e subjugar esse "outro" que foge ao padrão heteronormativo. Diante da homofobia e da discriminação contra a população LGBTT, os educadores/as têm um papel fundamental: o de ampliar e jogar luzes sobre a discussão da diversidade sexual; de fazer do espaço de aprendizado um local de exercício de cidadania, de defesa dos direitos humanos, de matriz democrática, de respeito às particularidades de cada pessoa. Para isso, é importante perguntar-se: qual o lugar da escola na discussão da diversidade sexual? Por onde entra essa discussão? Que caminhos ela percorre? O caminho a ser trilhado é pensar a diversidade sexual contemplada nas práticas curriculares de forma transversal. A

origem etimológica da palavra currículo, no latim curriculum, é a pista de corrida. Essa pista, que corta o Brasil em todas as direções, nos revela como tem sido construída a invisibilidade de negros, indígenas, mulheres, crianças, adolescentes, LGBTTs, idosos, deficientes... É como se olhássemos uma tela de pintura onde diversas pessoas estivessem presentes, mas poucos conseguissem enxergá-las. As diversas formas de registro não enfatizam a presença dessas pessoas nessa pista onde nos formamos. Sabemos que não é um caminho fácil, há muita resistência. Como nos lembra Guacira Lopes Louro[4], as políticas curriculares são alvo de atenção de setores conservadores, na tentativa de regular e orientar crianças e jovens dentro dos padrões que eles consideram moralmente sãos. Muitos/as educadores/as e diretores/as calam-se diante da invisibilidade dos atores dessa tela, abstendo a escola de uma posição mais firme de compromisso com a formação da cidadania e da democracia, o que reforça o preconceito e separa as pessoas. É preciso retornar a uma reflexão inicial: por que temos dificuldade de incluir os outros na nossa vida a partir da diferença? Essa dificuldade mostra que certas vivências, experiências e especificidades só são aceitas quando têm convergências e semelhanças com um padrão reconhecido como correto, melhor e único. Quando não se considera a diferença como algo que agrega, que multiplica o olhar e o sentido do mundo, a tendência é de incluir os que são diferentes minimizando ou invisibilizando a diferença. Isso quer dizer que, para aceitar o outro, a diferença deve ser apagada, esquecida. É comum ouvir alguém dizendo, por exemplo: "Ele é legal, apesar de ser gay" ou "Gosto dela, mesmo sendo lésbica". Esse tipo de atitude revela nossos julgamentos, preconceitos e estereótipos aprendidos ao longo da vida com uma facilidade imensa. Ao não encararmos a diferença, não pensamos nem questionamos a própria condição, principalmente quando se pertence ao grupo dominante. É imprescindível que a educação, hoje, contemple a perspectiva de construção de uma sociedade capaz de assegurar direitos sociais, políticos, econômicos e culturais para todas as pessoas. É preciso garantir que as diferenças de classe, raciais/étnicas, etárias, de gênero e de

[4] LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho*: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

orientação sexual não reforcem processos de legitimação de hierarquias sociais e de exclusão.

Pensar na diversidade sexual inserida nas práticas curriculares é pensar no currículo como construção sociocultural e histórica, bem diferente de pensá-lo apenas como grade curricular ou rol de disciplinas. O currículo não é uma operação meramente cognitiva, em que determinados conhecimentos são transmitidos a sujeitos prontos. Em vez disso, deve ser visto como um discurso que, ao corporificar as narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, nos constitui como sujeitos – e sujeitos também muito particulares. Necessitamos ressignificar o fazer pedagógico não como um mero meio de domínio de habilidades ou conteúdos, mas como um modo de produção cultural diretamente envolvido na forma como o poder e o significado são utilizados na construção e na organização do conhecimento. Nesse sentido, o currículo deve ser compreendido a partir de sua intrínseca relação com as questões históricas, políticas e culturais, todas elas envolvidas com as relações que se configuram a partir do comprometimento dos/as educadores/as com o seu tempo. Nesse processo encontram-se as questões de gênero, sexualidades, diversidade sexual, orientação sexual e identidade de gênero que, embora nem sempre contempladas como objeto de discussão e análise nos currículos das escolas e/ou nos cursos de formação inicial dos/as educadores/as, estão presentes na sociedade, nas diversas relações sociais e institucionais. A sexualidade tem sido alvo de constante controle por parte da família, da escola, das religiões e dos meios culturais, com o apoio de livros didáticos e paradidáticos. Necessitamos discutir os processos de construção ou formação histórica, linguística e social, instituídos na formação de mulheres e homens, meninas e meninos, para colocarmos a sexualidade no campo do prazer e da naturalidade, pois ela é parte constitutiva de todos nós. É importante analisar como, numa sociedade heteronormativa, funciona o discurso para incluir ou excluir significados e assegurar ou marginalizar formas particulares de comportamento.

Aos educadores/as cabe ultrapassar papel de "meros" transmissores de informação, uma vez que são produtores/as culturais profundamente implicados/as nas questões públicas; ampliar a definição

de pedagogia e currículo, não se limitando simplesmente ao domínio de técnicas e metodologias; cuidar da linguagem, que deve ser estudada não apenas como um dispositivo de expressão, mas como uma prática histórica; desenvolver e investir em práticas pedagógicas para trabalhar com a promoção da diversidade e valorizá-la como vantagem, e não como problema, como nossa cultura costuma encará-la; estar especialmente atentos aos grupos ou situações em que a diferença se torna motivo de desigualdade, acesso desigual a oportunidades e exclusão; desmontar os mecanismos de discriminação, pois não existe diversidade num ambiente que discrimina negativamente qualquer pessoa; localizar distorções e corrigi-las: praticar ações importantes na promoção da diversidade como valor positivo, garantindo-lhe efetividade. Do contrário, apenas se constata que somos todos diferentes ou que a diferença é algo positivo, mas não se constroem os mecanismos para a efetiva promoção de equidade e de reconhecimento da diversidade. Em vista disso, é imprescindível promover a diversidade é destruir mecanismos que impeçam jovens LGBTTs de desenvolver suas potencialidades e seus talentos. Uma escola que não respeita a diversidade fecha-se em si mesma, empobrece-se culturalmente e reforça seus preconceitos. Devemos ver na diversidade um recurso social e pedagógico com alta potencialidade transformadora e libertadora.

Partimos da concepção de que a escola transmite conhecimentos, ao mesmo tempo em que socializa, educa e orienta seus alunos e alunas, exercendo um papel complementar ao da família. A escola tem a responsabilidade de desenvolver ações educativas que levem à formação ética e moral para a construção de valores que respeitem a diversidade. Ela representa para as crianças e adolescentes uma instituição social importante, um espaço de convivência, onde acontecem algumas das primeiras experiências em grupo, as primeiras descobertas sobre o outro, as primeiras trocas afetivas, a descoberta da sexualidade, a compreensão do espaço e da cultura no qual se está inserido. É ali que a criança e o/a adolescente encontram uma rede de apoio e proteção que poderá torná-lo/a menos vulnerável a situações de risco ao seu bem-estar e à sua saúde. É nesse espaço de convivência coletiva que se inicia o exercício da sua cidadania.

Considerações finais

O ambiente escolar é, portanto, um espaço fundamental de construção de novas práticas e atitudes. Cada criança, cada adolescente é único/a. Tem uma história de vida particular e diferenciada. Por isso, os princípios da educação devem se pautar pela igualdade de oportunidades, pela valorização de cada pessoa como ser humano, portadora de direitos e deveres, e pelo desenvolvimento das potencialidades individuais. É papel da escola fomentar a construção de uma ética fundada no respeito aos direitos humanos como condição básica da vida em sociedade. É também tarefa da instituição facilitar a aprendizagem de determinados conteúdos culturais que se contraponham ao desconhecimento e combater a violação da dignidade humana. O ambiente escolar é, portanto, um espaço fundamental de construção de novas práticas e atitudes. Cada criança, cada adolescente é único/a. Tem uma história de vida particular e diferenciada. Por isso, os princípios da educação devem se pautar pela igualdade de oportunidades, pela valorização de cada pessoa como ser humano, portadora de direitos e deveres, e pelo desenvolvimento das potencialidades individuais. É papel da escola fomentar a construção de uma ética fundada no respeito aos direitos humanos como condição básica da vida em sociedade. É também tarefa da instituição facilitar a aprendizagem de determinados conteúdos culturais que se contraponham ao desconhecimento e combater a violação da dignidade humana.

Para uma escola plural e inclusiva, é indispensável que seus profissionais abordem questões de gênero e sexualidade sob a ótica da diversidade sexual, visando superar toda forma de discriminação no ambiente escolar, fazendo uso de metodologias que proponham a eliminação da homofobia e do preconceito e promovam o respeito às diferenças e à dignidade humana para a defesa da cidadania. Louro (1997), de uma forma muito lúcida, destaca que “A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se despir”. Muitas vezes os/as educadores/as se veem diante de situações imprevistas e delicadas relacionadas à sexualidade e necessitam do melhor modo de agir em sala de aula. Assim um bom diálogo, uma boa escuta e a informação são meios eficazes de

resolver conflitos. A ideia é que se perceba a situação e se aprenda com ela. As situações são únicas como acontecimento, mas trazem modelos que se repetem e, por isso, podem servir como prevenção às mais diversas formas de violência comuns ao espaço escolar.

Por ser uma área recente na academia, a violência de gênero ainda está "ganhando espaço" nas literaturas. Mesmo assim, importantes intelectuais estão presentes nessa temática vem oferecendo um rico material para as atuais análises e pesquisas. Mello (2011) faz uma abordagem do feminicídio conceituando que esta é a expressão mais extrema da violência contra o gênero feminino e que está presente desde os primórdios da história da humanidade. Para a intelectual, a violência de gênero tem raízes profundas nas desigualdades de gênero e que recentemente vem recebendo notoriedade por configurar um fenômeno de compreensão política. A socióloga Eva Alterman Blay (2008) as diversas manifestações de violência contra as mulheres tem uma única raiz: a negação da humanidade das mulheres; isto é, o papel subordinativo do gênero feminino nas sociedades atuais fomenta e legitima as diversas violências contra as mulheres. E por sua vez, o grupo LGBTT está abaixo do gênero feminino na relação de valoração social, pois não há ainda políticas públicas de proteção e de garantia de direitos específicos que visem a proposição da legitimação plural das manifestações dasexualidade.

Em vista disso, a sociedade e, por sua vez, a escola (re)produzem uma identidade masculina com base na agressividade, na indisciplina e, muitas vezes, em noções hierarquizadas do que é ser homem ou mulher, o que resulta em uma cultura de violência e no afastamento de estudantes dos bancos escolares.Essa identidade masculina pautada pela agressividade, assim como outras que a corroboram,leva um preciso grupo populacional, composto por lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, cujo direito fundamental à educação é violado, a altas taxas de evasão escolar. Em razão da total invisibilidade e silenciamento dados a esse problema, órgãos governamentais ainda não dispõem de indicadores que possam aferir o tamanho estatístico dessa exclusão escolar.No entanto, pesquisas qualitativas sinalizam a recorrência com que a exclusão escolar aparece nas trajetórias de vidas das pessoas LGBTTs e são sempre

associadas ao ódio e à violência perpetrados contra essa população, dentro do ambiente escolar.

É imprescindível buscar os caminhos para a compreensão das causas que levam às mais distintas formas de violência contra LGBTTs, na sociedade em âmbito geral e na escola, em específico. E a psicanálise indica aexistência de processos inconscientes subjacentes às relações de violência, as quais, muitas vezes, são praticadas sem a real consciência, pois foram naturalizadas. Um desses processos, o estranhamento, é definível como o susto pelo reconhecimento dos indícios da interdependência na alteridade (FREUD, 1987). Ele tanto pode ser elaborado pela integração da alteridade na intersubjetividade quanto, noutro extremo, pela recusa da alteridade, com seus indícios de interdependência e diferença, através da violência. Na direção tomada interferirão decisivamente as habilidades sociais de convivência, pelas quais se lida com semelhanças e diferenças culturais, no jogo intersubjetivo.

Essas habilidades – por exemplo, o desenvolvimento e o exercício de valores, sentimentos e condutas morais, como aqueles apresentados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) – são aprendidas. Não só é possível educar para formação de habilidades de convivência pacífica e a não-violenta como, sem a educação (não formal e formal), tais habilidades não serão construídas. Daí o papel decisivo da escola, co-responsável pela formação integral das novas gerações e, nesta, pela formação de habilidades psicossociais favorecedoras da integração da alteridade na intersubjetividade.

A violência na escola está nitidamente articulada às relações de gênero. Na faixa etária atendida pelas escolas de ensino fundamental e médio, é fato que os meninos e os rapazes são, quase na totalidade absoluta, os agentes de violência na escola (WAISELFIZ, 2004). Pode-se, então, afirmar uma construção da masculinidade como predominantemente violenta. Devido à construção desse modelo de masculinidade, o preconceito contra o grupo LGBTT está presente na sociedade, pois há um discurso mais forte, de uma prática coletiva que não vê nas orientações homossexuais e nas

transexuais gêneros sexuais legítimos, dando continuidade ao preconceito, à exclusão e à violência. Essas situações fazem parte do cotidiano dos noticiários jornalísticos a que estamos expostos embora não sensibilizem a maior parte da população por conta do estabelecimento de um juízo de valor em que a população atingida tem menor valia dentro das relações pautadas pela heteronormatividade.

Todas essas relações, sem medo da redundância e para ficar bem marcado, ocorrem redimensionadas dentro da escola, por isso o papel do educador é indispensável como mediador de conflitos e como consolidador do respeito à pluralidade. Pois não são raras as vezes em que educadores e educadoras se tornam modelos, referenciais para a identificação e o relacionamento entre os estudantes e as estudantes. Ao perceberem problemas na família e na comunidade estudantil, professoras e professores deveriam reconhecer-se como figuras, por vezes, compensatórias, que orientariam a padrões de relacionamento mais equânimes entre o masculino e o feminino. Esse é o modelo de escola, então, responsável pela formação de relações de gênero não violentas, mais inclusivas das diferenças e da cultura aprendida pelos jovens fora da escola.

A violência de gênero e suas manifestações homolesbotransfóbicas não são instituídas na escola, no entanto é preciso reformular o comprometimento dela com a formação de valores que busquem a equidade das relações de gênero, pois a cultura local (re)produz estereótipos longamente construídos para os homens e as mulheres na cultura nacional. É lastimável constatar que isso se dê na escola, mas, ao mesmo tempo, é para o sistema escolar que a consciência dessa reprodução pode ser mais benéfica: nesse sistema, a consciência de gênero (e das violências de gênero) termina por provocar repercussões positivas, no sentido da transformação das desigualdades, o que poderia estabelecer um caminho para legitimação de outras identidades de gênero que escapam à heteronormatividade compulsória.

Referências

BARTHES, R. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1989.

BLAY, E. A. *Assassinato de Mulheres e Direitos Humanos*. Editora 34., 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais:* pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRITZMAN, D. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.21, n.1, p.71-96, jan./jun. 1996.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade II:* o uso dos prazeres. São Paulo: Graal, 1984.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade III*: o cuidado de si. São Paulo: Graal, 1985.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade I:* a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação* – uma perspectiva pós-estruturalista. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2004a (1.ed.:1997).

LOURO, G. L. *Um corpo estranho* – Ensaios sobre a sexualidade e teoria queer. 1. ed.; 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MELLO, Adriana Ramos de. *Femicídio: uma análise sócio-jurídica do fenômeno do Brasil*. Disponível em: <http://www.compromissoeatitude.org.br/wp-content/uploads/2013/07/ADRIANARAMOSDEMELLO_FEMICIDIO.pdf>. Acesso: 19 out. 2016.

SCOTT, J. W. *Gênero:* uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade, Porto Alegre, v.20, n.2, jul./dez., 1995, p.71-99.

VIANNA, C.; RAMIRES, L. A eloqüência do silêncio: gênero e diversidade sexual nos conceitos de família veiculados por livros didáticos. IN: LIONÇO, T.; DINIZ, D. (orgs). *Homofobia e Educação*: um desafio ao silêncio. Brasília: Letras Livres. Ed. UnB, 2009.

WAISELFISZ, J. J. *Mapa da violência IV* – Os jovens do Brasil. Juventude, violência e cidadania. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2004.

WEEKS, J. O Corpo e a Sexualidade. IN: LOURO, G. L.(org.), *O Corpo educado*: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

A construção da imagem do gaúcho Blau Nunes em curtas-metragens produzidos por estudantes do ensino fundamental[1]

Marion Rodriguez Dariz[2]
PPGL | UCPel

Fabiane Villela Marroni[3]
PPGL | UCPel

Resumo: Partindo da premissa de que a educação escolar é um fenômeno complexo, requerendo diversos olhares, vemo-nos diante de um enorme desafio, que consiste em empreender estratégias para mediar o processo de ensino e de aprendizagem. Pensando nisso, procurou-se incentivar nossos alunos com uma proposta que lhes produzisse sentido: a tradução intersemiótica – aqui, no caso, "trazer uma história do papel para as telas", utilizando, para tal, os recursos tecnológicos de que os alunos dispõem. De posse desses "curtas", a proposta é analisar, nessas produções, os efeitos de sentido despertados por meio da articulação das diferentes linguagens. Neste trabalho, apresenta-se uma análise semiótica de trechos de dois curtas-metragens, produzidos por alunos do Ensino Fundamental em épocas distintas (2011 e 2015), trazendo a imagem do gaúcho como um homem comum, sensível,

[1] Este artigo foi publicado em sua íntegra nos anais eletrônicos do Colóquio Internacional de Greimas: desenvolvimentos, apropriações e desdobramentos para uma semiótica das práticas, 2017.

[2] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas.

[3] Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas.

capaz de chorar diante de uma situação de desespero. As produções resultaram da leitura de *Contos Gauchescos,* de Simões Lopes Neto, a partir da proposta de Atividade Orientadora de Ensino (MOURA, 2010) – uma forma de organização da atividade de ensino-aprendizagem que, sustentada pelos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, se apresenta como uma possibilidade para realizar a atividade educativa, tendo por base o conhecimento produzido sobre os processos humanos de construção de conhecimento. Para análise, o embasamento teórico insere-se nos pressupostos teórico-metodológicos da semiótica discursiva, de A. J.Greimas e seus colaboradores, por ser uma teoria que se propõe investigar diferentes linguagens e que procura conhecer a maneira pela qual o sentido do texto é construído.

Palavras-chave: tradução intersemiótica; ensino-aprendizagem; Atividade Orientadora de Ensino; semiótica discursiva.

Title: The construction of the image of the gaucho Blau Nunes in shorts produced by students of elementary school

Abstract: Starting from the premise that school education is a complex phenomenon, requiring several looks, we see ourselves faced with a huge challenge, which consists of undertaking strategies to mediate the teaching-learning process. Thinking aboutit, we tried to encourage our students with a proposal that made sense to them: intersemiotic translation – here, in this case, "bring a story from paper to thescreens", using for this the technological resources available to the students. With these "short films", the proposal is to analyze, in these productions, the effects of sense awakened through the articulation of the different languages. In this work, we present a semiotic analysis of excerpts from two short films produced by Elementary School students at distinct times (2011 and 2015) bringing the image of the gaucho as a common, sensitive man capable of crying in the face of a situation of despair. The productions resulted from the reading of Contos Gauchescos, by Simões Lopes Neto, based on the proposal of Teaching Guiding Activity (MOURA, 2010) – a form of organization of teaching-learning activity that, supported by the assumptions of Historical – cultural Theory, it presents itself as a possibility to carry out the educational activity, based on the knowledge produced on the human processes of knowledge construction. For analysis, the theoretical basis is inserted in the theoretical and methodological assumptions by

Greimas Discursive Semiotics and his collaborators, because it is a theory that investigates different languages and seeks to know the manner in which the sense of the text is constructed.

Keywords: intersemiotic translation; teaching-learning; Teaching Guiding Activity; discursive semiotics.

Eu não quero uma casa [...]
O que eu quero é muito mais áspero e mais difícil:
quero o terreno.
Clarice Lispector[4]

O trabalho com clássicos literários faz parte do currículo escolar dos alunos. Foi proposto e defendido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e continua sendo ponto pacífico nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Esses documentos apontam como responsabilidade da escola tentar ampliar o "letramento" dos alunos, com o objetivo de fazê-los interagir com textos diversos de maneira efetiva, interpretando-os e/ou produzindo-os. O "letramento" foi definido pelos PCN como o "produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia" (BRASIL, 1998, p.19) e vai além, afirmando que "são práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que, às vezes, não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever".

Apesar desse "letramento" estar amparado em lei, está longe de se tornar realidade. Dados dos Exames Nacionais apontam que o brasileiro lê pouco. É necessário que o educador assuma uma nova postura para promover letramento. Para tanto, é imprescindível a mudança de paradigma na educação. Tem-se, então, constituído um dos grandes desafios do educador: desenvolver estratégias para aproximar o clássico

[4] Lispector, Clarice. Mineirinho In: *A legião estrangeira*. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1964, p.252.

literário do leitor e incentivar a leitura desses textos[5], visto que o trabalho com esse tipo de texto "vem perdendo a função de evocar o imaginário do leitor. Vê-se, então, um caminho de sonhos e possibilidades restringirem-se ao uso desse tipo de texto para fins gramaticais, privando os alunos do desenvolvimento sensitivo e a ampliação de horizontes" (DARIZ e MARRONI, 2016, p.27).

Preocupadas com a situação que se apresenta, procuraremos, no presente trabalho, relatar a experiência de uma das autoras nas aulas de Português e Literatura, com atividades preparadas à luz da Teoria Histórico-Cultural e da Atividade.

O percurso: preparando o terreno!

Nossa tentativa inicial com o trabalho é de atingir o terreno. Para isso, a professora-pesquisadora começa a traçar o percurso proposto para preparar esse terreno. Então, a partir do segundo trimestre dos anos de 2011 e 2015, as turmas dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Pelotas foram desafiadas pela professora-pesquisadora a ler, interagir e aplicar o conhecimento que eles têm da tecnologia, muitas vezes adquirido fora do ambiente da sala de aula, para a efetivação do trabalho.

As turmas foram divididas em pequenos grupos de, no máximo, 4 (quatro) componentes, e cada grupo responsabilizou-se pela leitura e releitura de uma narrativa curta da obra literária *Contos Gauchescos*. A partir da proposta, que contava com várias etapas e diferentes atividades, em vários momentos da aula, e fora dela, os grupos reuniram-se para produziro trabalho final de uma série de muitos, ou seja, preparar o roteiro do filme, preparar a filmagem, realizar a correção de texto e ensaiar.

[5] O texto literário, segundo os PCN, constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. Não é mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, nem é puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua (BRASIL, 1998. p.26).

O trabalho com legendas e edição ficou ao encargo de cada grupo, para serem feitos em casa ou no laboratório da escola. Todo o processo foi mediado pela professora. Algumas filmagens realizaram-se fora ambiente escolar, em função do tipo de roteiro que escolheram e, também, do cenário.

Embora, neste artigo, o foco seja a parte final do trabalho, para melhor entendimento do leitor, se pretende fazer a análise narratológica das Atividades Orientadoras de Ensino, quais sejam: antes da produção dos curtas-metragens, os grupos contextualizam em um seminário, abordando sobre o autor e a escola literária em que a obra e o autor estão inseridos, seguido da apresentação, por grupo, do conto que originará o audiovisual.

Na continuidade, após ser trabalhado o modelo de roteiro, os alunos partem para a escrita de seus roteiros e para a produção do *storyboard*[6]. Os *storyboards* constituem gêneros que servem, apenas, de base para outra obra de entretenimento, que conta uma história: os filmes (TIETZMANN e FURINI, 2012). Porém, tais gêneros não serão analisados neste artigo.

Tendo em vista as dificuldades, foi proposto aos alunos um trabalho em grupo, que consistia em "trazer uma história do papel para as telas", com a utilização da tecnologia digital, por se entender que, ao utilizarem-se das linguagens verbal, visual e sonora, teriam um "percurso diferente" de incentivo à leitura. Com isso, não se quer dizer que os textos verbais não sejam capazes de desempenhar essa função leitora, mas, como afirma Marroni, essas manifestações [sincréticas] possuem um fazer persuasivo. Segundo a autora:

[6] O *storyboard* em sua essência é basicamente um guia visual narrando as principais cenas de uma obra audiovisual. Os *storyboards* no geral são desenhos rápidos e com poucos detalhes, sendo o mais objetivo possível. Audiovisual é puro movimento, o *storyboard* é a chave de ignição deste movimento que é traçado por linhas e gestos no papel.
Segundo TOGNI, *storyboard* é o roteiro desenhado em quadros, semelhante aos quadrinhos, porém não possuem balões de fala. Traduzindo, "story" significa história e "board" que pode ser quadro, tábua, placa. Esta tradução justifica-se pelo fato dos artistas/diretores de cinema esboçarem o roteiro e os fixarem em uma placa com tachinhas. Disponível em: http://anaceciliatogni.com.br/trabalhos/STORYBOARD.pdf

> [..] essas manifestações articulam diferentes tipos de linguagens, possibilitando uma estrutura complexa de significação. Isto não quer dizer que os textos que articulam um único tipo de linguagem sejam menos complexos. Todo texto, cada um com sua especificidade, é portador de uma significação e todos têm algo a dizer, expressando ideias que lhe são peculiares. O uso de diferentes tipos de linguagens é um artifício a mais, que tem, dentre outras funções, um alto grau de persuasão para o destinatário do texto (MARRONI, 2013, p.343).

Pensando no uso dessas diferentes linguagens, dentre as inúmeras atividades propostas, foi solicitado aos alunos, como atividade final, a produção de curtas-metragens, com base na leitura de textos em prosa. Esta proposição deriva-se de uma Atividade Organizadora de Ensino baseada nos pressupostos teóricos da Teoria Histórico-Cultural e da Atividade. Essa AOE

> [...] constitui-se como uma proposta de organização da atividade de ensino e de aprendizagem que, sustentada pelos pressupostos da teoria histórico-cultural, se apresenta como uma possibilidade para realizar a atividade educativa, tendo por base o conhecimento produzido sobre os processos humanos de construção de conhecimento (MOURA, 2001, 2010).

A AOE mantém a estrutura de atividade proposta por Leontiev[7], ao indicar uma necessidade (apropriação da cultura), um motivo real (apropriação do conhecimento historicamente acumulado), objetivos (ensinar e aprender) e propor ações que considerem as condições objetivas da instituição escolar. Essas atividades constituir-se-ão em um percurso a ser trilhado para gerar sentidos, ou seja, o que Greimas (1996) destaca como um percurso narrativo principal, que se utiliza de programas narrativos pressupostos, como o de competência, de performance, ou seja, de etapas, de estratégias que, encadeadas, formam o percurso proposto.

Para realização do trabalho com os alunos foi utilizada a obra de João Simões Lopes Neto, *Contos Gauchescos*, publicada em 1912,

[7] Leontiev foi um dos importantes psicólogos a trabalhar com Vygotsky e Luria. É um dos representantes da Teoria Histórico-Cultural da Atividade.

composta de dezenove contos e um conjunto de adágios (Artigos de *Fé do Gaúcho*), cuja temática é centrada na vida do homem do pampa, representada pela figura do gaúcho Blau Nunes, descrito no próprio texto como um homem de oitenta e oito anos, todos os dentes, que serve de guia pelas terras do Rio Grande do Sul, um homem letrado, já urbano, que registra as histórias que escuta. Segundo o professor do Grupo Unificado, Pedro Gonzaga, embora a obra *Contos Gauchescos* esteja relacionada ao regionalismo pré-modernista, segue uma estética realista, revelando as características da vida pampeana, no que tange aos costumes e aos hábitos gaúchos, assim como a própria linguagem, "dialeto", sul-rio-grandense, falado por Blau, que permeiam grande parte dos contos (GONZAGA, 2013).

A semiótica discursiva e o uso do texto sincrético: desafio ao professor da educação básica

A semiótica proposta por Algirdas Julien Greimas e difundida por seus colaboradores e pesquisadores (BARROS, 2011; FIORIN, 2013), trata de operar com o *Percurso Gerativo de Sentido* de um texto. A partir desse percurso é mostrado como se produz e se interpreta o sentido, em um processo que vai do mais simples ao mais complexo. Nesse modelo, são três os níveis do percurso: o fundamental, o narrativo e o discursivo. Em cada um deles há um componente sintáxico e um componente semântico.

No primeiro nível, surgem as categorias semânticas de base, uma oposição mínima, nas quais se orientam todo o discurso; no segundo, do ponto de vista de um sujeito, toda a narrativa é organizada de acordo com esquemas narrativos abstratos; já o terceiro,o discursivo, é o nível do Percurso Gerativo de Sentido em que se revestem formas narrativas abstratas, provenientes do nível narrativo, tornando-as concretas. No nível discursivo, as estruturas narrativas abstratas são revestidas tematicamente, produzindo um discurso não figurativo, ou tais estruturas abstratas, após o revestimento temático, podem ser figurativizadas, tornando-as mais concretas (FIORIN, 2013; BARROS, 2011). Na análise empreendida aos curtas-metragens de *Trezentas Onças*, partiremos de um

tema, procurando imagens que lhes deem cobertura figurativa. Focaremos, pois, no nível da concretização/ figurativização dos temas.

Embora o hábito de ler o verbal ainda seja priorizado no ensino, há de se descobrir formas de ensinar o aluno a ler, crendo que uma dessas formas poderá ser o uso/a leitura do texto sincrético, em que uma pluralidade de linguagens se funde, se apoia umas nas outras. Tal tarefa de ensino constitui-se, assim, um desafio aos professores da Educação Básica.

Greimas e Courtés (2016) definem as semióticas sincréticas como aquelas que:

> [...] como a ópera ou o cinema – acionam várias linguagens de manifestação; da mesma forma, a comunicação verbal não é somente de tipo linguístico: inclui igualmente paralinguísticos (como a gestualidade ou a proxêmica), sociolinguísticos etc. (2016, p.454).

Observa-se a convergência de diferentes linguagens no trabalho de construção de determinados efeitos de sentido. É por meio dessa linguagem sincrética que se buscam estratégias para adaptar, contextualizar a obra literária, na tentativa de motivar a sua leitura. Neste artigo, procuraremos alinhar uma discussão semiótica e abordar o sincretismo de linguagens como elemento mediador à leitura do texto literário.

Os textos sincréticos são entendidos como formas textuais, que integram visual e verbal na mesma enunciação. Sobre isso, Discini (2012, p.57) afirma que:

> [...] no plano de conteúdo estão as vozes em diálogo, está o discurso. No plano da expressão está a manifestação do sentido imanente, feita por meio da linguagem sincrética, que integra o visual e o verbal sob uma única enunciação.

Sabe-se que o clássico literário escrito e o cinema utilizam linguagens diferentes, pois são sistemas de comunicação distintos. Vemos, pois, na linguagem fílmica, potencial de incentivo à leitura, pois enquanto aquele se atém à linguagem escrita, nesta vemos uma articulação de

linguagens: imagens, sons, movimentos, ou seja, vemos o uso de uma linguagem sincrética, que corroboracom o processo de ensino-aprendizagem (leitura e escrita).

Altman mostra que os estudos dos gêneros cinematográficos nada mais são, em muitos aspectos, do que "uma prolongação dos estudos dos gêneros literários" (2000, p.33). O autor também refere que há grande diferença entre a crítica dos gêneros cinematográficos e seus antecessores literários, pois aqueles têm se constituído, nas últimas décadas, como um terreno a parte dos gêneros literários; como consequência, os gêneros cinematográficos têm desenvolvido "seus próprios postulados, seu próprio *modus operandi* e seus próprios objetos" (2000, p.33-34).

Compartilha-se das ideias de Moran quando ele destaca que "os meios de comunicação audiovisuais desempenham, indiretamente, um papel educacional relevante". Neste sentido, é importante ressaltar os recursos midiáticos, no caso da pesquisa, os vídeos, como importantes no processo de ensino-aprendizagem. Também, o autor destaca que:

> [os alunos] adoram fazer vídeo, e a escola precisa incentivar o máximo possível a produção de pesquisas em vídeo pelos alunos. A produção em vídeo tem uma dimensão moderna, lúdica. [...]. Os alunos podem ser incentivados a produzir dentro de uma determinada matéria, ou dentro de um trabalho interdisciplinar (1995, p.31).

Análise semiótica das cenas dos curtas-metragens, produzidos a partir do texto em prosa "Trezentas Onças"

De posse dos curtas-metragens, qualificados como textos sincréticos, a proposta neste trabalho é fazer, com base em um recorte, uma análise de passagens de duas produções realizadas em épocas diferentes, a partir do conto *Trezentas Onças,* e verificar os efeitos de sentido produzidos por meio da articulação das diferentes linguagens nos vídeos estudados.

Para análise das atividades propostas na sala de aula, o embasamento teórico insere-se nos pressupostos teórico-metodológicos da semiótica discursiva de A. J. Greimas e seus colaboradores, por se tratar de uma teoria que se encarrega de investigar diferentes linguagens e que procura conhecer o modo pelo qual o sentido do texto é construído.

A escolha do fragmento do conto deve-se ao fato de cada grupo, em épocas diferentes (2011 e 2015), gravar a cena correspondente ao trecho destacado de maneiras bem peculiares, iniciativa que chamou a atenção da professora. Cada grupo concretizou a linguagem verbal do seu jeito, fazendo uso da liberdade proporcionada pela professora para recriar, fazer a releitura audiovisual do texto literário em prosa. Percebeu-se, então, que essa tradução intersemiótica[8] (produção/adaptação de obra literária, "transpor a história do papel para a tela") resultou em produtos diferentes do texto original.

Compartilha-se das ideias de Scoparo (2010), quando ela afirma:

> [...] adaptar um texto significa reinterpretar aspectos da narrativa a fim de adequá-la à linguagem de outro veículo, no caso deste objeto de estudo, o cinema. O que chamamos de adaptação pode ser, portanto, uma versão, uma inspiração, um aproveitamento temático, uma recriação. Afinal, livro e filme podem estar distanciados no tempo; escritor e cineasta podem não ter a mesma sensibilidade artística (p.27).

A análise será feita mediante as imagens apresentadas e retiradas dos curtas-metragens produzidos pelos alunos. As imagens referem-se a um momento do banho do Blau, quando ele perde a guaiaca com as trezentas onças e pensa em tirar a própria vida. Eis alguns trechos da obra:

> [...] na beira do passo, desencilhei; e estendido nos pelegos, a cabeça no lombilho, com o chapéu sobre os olhos, fiz uma sesteada morruda.

[8] A tradução intersemiótica, definida como tradução de um determinado sistema de signos para outro sistema semiótico tem sido estudada por muitos autores contemporâneos como Nelson Goodman, Michael Benton, Mario Praz, Júlio Plaza, Solange Oliveira e outros.

Despertando, ouvindo o ruído manso da água tão limpa e tão fresca rolando sobre o pedregulho, tive ganas de me banhar; até para quebrar a lombeira... e fui-me à água que nem capincho!

Debaixo da barranca havia um fundão onde mergulhei umas quantas vezes; e sempre puxei umas braçadas, poucas, porque não tinha cancha para um bom nado. (grifo nosso)

E solito e no silêncio, tornei a vestir-me, encilhei o zaino e montei. Daquela vereda andei como três léguas, chegando à estância cedo ainda, obra assim de braça e meia de sol."

— Pois, amigo! Não lhe conto nada! Quando botei o pé em terra na ramada da estância, ao tempo que dava as — boas tardes! — ao dono da casa, aguentei um tirão seco no coração... não senti na cintura o peso da guaiaca!

Tinha perdido trezentas onças de ouro que levava, para pagamento de gados que ia levantar.

Ah!... E num repente lembrei-me bem de tudo. Parecia que estava vendo o lugar da sesteada, o banho, a arrumação das roupas nuns galhos de sarandi, e, em cima de uma pedra, a guaiaca e por cima dela o cinto das armas, e até uma ponta de cigarro de que tirei uma última tragada, antes de entrar na água, e que deixei espetadanum espinho, ainda fumegando, soltando uma fitinha de fumaça azul, que subia, fininha e direita, no ar sem vento...; tudo, vi tudo.

Estava lá, na beirada do passo, a guaiaca. E o remédio era um só: tocar a meia rédea, antes que outros andantes passassem.

O zaino respirou forte e sentou e sentou, trocando a orelha, farejando no escuro: o bagual tinha reconhecido o lugar, estava no passo.

Senti o cachorrinho respirando, como assoleado. Apeei-me.

Não bulia uma folha; o silêncio, nas sombras do arvoredo, metia respeito... que medo não, que não entra em peito de gaúcho!

Embaixo, o rumor da água pipocando sobre o pedregulho; vagalumes retouçando no escuro. Desci, dei com o lugar onde havia

estado; tenteei os galhos do sarandi; achei a pedra onde tinha posto a guaiaca e as armas; corri as mãos por todos os lados, mais pra lá, mais pra cá...; nada! nada!...

Então, senti frio dentro da alma... o meu patrão ia dizer que eu o havia roubado!... roubado!... Pois então eu ia lá perder as onças!... Qual! Ladrão, ladrão, é que era! ...

E logo uma tenção ruim entrou-me nos miolos: **eu devia matar-me, para não sofrer a vergonha daquela suposição**. É; era o que eu devia fazer: matar-me... e já, aqui mesmo!

Tirei a pistola do cinto; amartilhei o gatilho... benzi-me, e encostei no ouvido o cano, grosso e frio, carregado de bala.

— Ah! patrício! Deus existe! ...

No refilão daquele tormento, olhei para diante e vi... as Três-Marias luzindo na água... o cusco encarapitado na pedra, ao meu lado, estava me lambendo a mão... e logo, logo, o zaino relinchou lá em cima, na barranca do riacho, ao mesmíssimo tempo que a cantoria alegre de um grilo retinia ali perto, num oco de pau!... — Patrício! não me avexo duma heresia; mas era Deus que estava no luzimento daquelas estrelas, era Ele que mandava aqueles bichos brutos arredarem de mim a má tenção...

O cachorrinho tão fiel lembrou-me a amizade da minha gente; o meu cavalo lembrou-me a liberdade, o trabalho, e aquele grilo cantador trouxe a esperança.

Eh-pucha! Patrício, eu sou mui rude... a gente vê caras, não vê corações...; pois o meu, dentro do peito, naquela hora, estava como um espinilho ao sol, num descampado, no pino do meio-dia: era luz de Deus por todos os lados!...

E já todo no meu sossego de homem, meti a pistola no cinto. Fechei um baio, bati o isqueiro e comecei a pitar.

E fui pensando. Tinha, por minha culpa, exclusivamente por minha culpa, tinha perdido as trezentas onças, uma fortuna para mim. Não sabia como explicar o sucedido, comigo, acostumado a bem cuidar das cousas. Agora... era vender o campito, a ponta de gado

manso — tirando umas leiteiras para as crianças e a junta dos jaguanés lavradores — vender a tropilha dos colorados... e pronto! Isso havia de chegar, folgado; e caso mermasse a conta... enfim, havia de se ver o jeito a dar.... Porém matar-se um homem, assim no mais... e chefe de família... isso, não! (grifo nosso)

E despacito vim subindo a barranca; assim que me sentiu, o zaino escarceou, mastigando o freio.

Desmaneei-o, apresilhei o cabresto; o pingo agarrou a volta e eu montei, aliviado.

O cusco escaramuçou, contente; a trote e galope voltei para a estância.

Ao dobrar a esquina do cercado enxerguei luz na casa; a cachorrada saiu logo, acuando. O zaino relinchou alegremente, sentindo os companheiros; do potreiro outros relinchos vieram.

Apeei-me no galpão, arrumei as garras e soltei o pingo, que se rebolcou, com ganas.

Então fui para dentro: na porta dei o — Louvado seja Jesus-Cristo; boa-noite! — e entrei, e comigo, rente, o cusco. Na sala do estancieiro havia uns quantos paisanos; era a comitiva que chegava quando eu saía; corria o amargo.

Em cima da mesa a chaleira, e ao lado dela, enroscada, como uma jararaca na ressolana, estava a minha guaiaca, barriguda, por certo com as trezentas onças dentro.

— Louvado seja Jesus-Cristo, patrício! Boa-noite! Entonces, que tal le foi o susto?...

E houve uma risada grande de gente boa. Eu também fiquei-me rindo, olhando para a guaiaca e para o guaipeva, arrolhadito aos meus pés... (grifo nosso)[9]

[9] LOPES NETO, João Simões. Trezentas Onças. In *Contos Gauchescos*. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000121.pdf. Acesso em: set 2016.

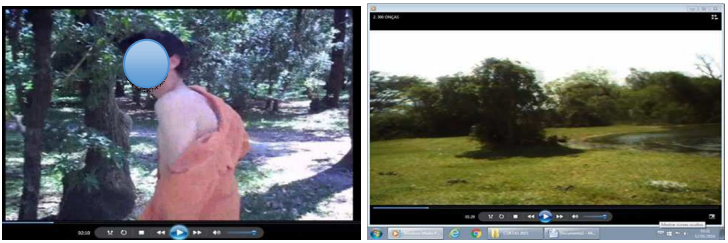


Figura 1: Imagens do banho de Blau
As figuras representam o banho de Blau Nunes concretizados pelos grupos em 2011 e 2015, respectivamente.
Fonte: imagem capturada dos arquivos de trabalho da professora-pesquisadora.

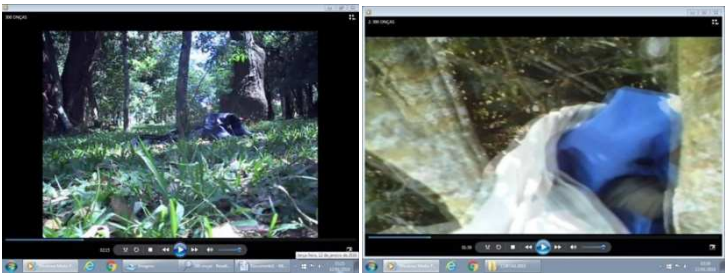


Figura 2: Imagens do banho de Blau
As figuras representam o banho de Blau Nunes concretizados pelos grupos em 2011 e 2015, respectivamente.
Fonte: imagem capturada dos arquivos de trabalho da professora-pesquisadora.

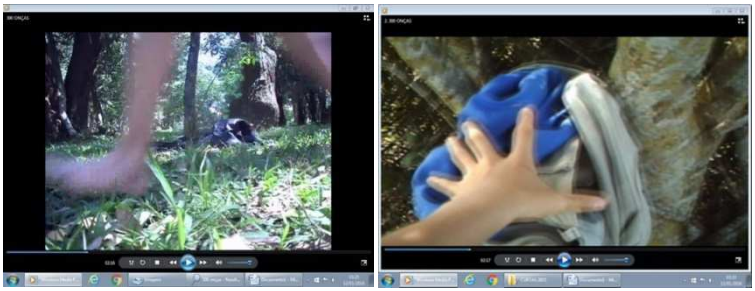


Figura 3: Imagens do banho de Blau
As figuras representam o banho de Blau Nunes concretizados pelos grupos em 2011 e 2015 respectivamente.
Fonte: imagem capturada dos arquivos de trabalho da professora-pesquisadora.

Para a análise, foram selecionadas três telas do curta-metragem produzido em 2011 e três telas do curta-metragem produzido em 2015. Ambos os grupos de cenas correspondem à mesma passagem do conto referente ao banho de Blau. A história gira em torno da personagem central, o protagonista.

Analisando as cenas do curta de 2011, vê-se, nas cenas selecionadas, que o grupo responsável pela produção do curta-metragem figurativiza o banho de Blau, primeiramente, insinuando que a personagem está tirando a camisa. Para isso, a personagem deixa o ombro à mostra. Em seguida, concretizando a "nudez", a câmera foca as botas do gaúcho no pasto. Por fim, observa-se, na última cena, Blau, supostamente nu, correndo em direção ao rio. Isso é concretizado ao vermos as pernas (sem a bombacha), mais especificamente as canelas descobertas, correndo em direção ao rio, ou seja, a figurativização do banho do narrador-personagem é concretizada com o zoom sobre partes do corpo e sobre as vestimentas – ombro, canelas...

Analisando as cenas do curta-metragem de 2015, vemos, nas cenas selecionadas, diferenças de escolhas. Enquanto o primeiro grupo figurativiza o banho do vaqueano valendo-se da imagem para a concretização dessa cena, o segundo grupo de análise foca nas onomatopeias e no áudio, ou seja, o barulho da água, comprovando que há um rio próximo, o som do pisar do gaúcho nas folhas; como forma de concretizar a nudez, os educandos utilizaram-se do recurso de focar enquanto o gaúcho colocava as roupas na árvore e, posteriormente, dar um close – fechar a câmera nessas roupas; em seguida, ouve-se um som, como alguém se jogando nas águas do rio.

Nos curtas-metragens, observa-se uma diferença de postura dos "alunos-produtores". Enquanto Blau, no primeiro, apresenta-se com seus diálogos e pensamentos, no segundo, o narrador é quem se encarrega de contar a cena, enquanto a personagem atua.

No conto, existem variações de ritmo, por exemplo, demonstradas pela alternância de momentos de maior ação ou de maior reflexão e descrição, permitindo ao leitor a visualização do que está sendo contado

por Blau Nunes. O segundo curta, como está sendo narrado o tempo todo, mantêm-se essas variações.

Indicação de sons, tanto objetivos[10] (gerados por fontes presentes na tela) quanto subjetivos[11] (usados para efeito dramático, efeito de suspense, como o batimento cardíaco da personagem durante momento de perigo, o trotear do cavalo, o latido do cusco, as três Marias, a respiração ofegante, a música).

Segundo Platão & Fiorin (2003, p.72), "há dois níveis de concretização dos esquemas narrativos: o temático e o figurativo. Este é mais concreto do que aquele. Conforme o modo de concretização da estrutura narrativa, têm-se dois tipos de texto: os temáticos e os figurativos". Os temas e as figuras servem para revestir os esquemas narrativos abstratos e caracterizam-se como níveis de concretização do sentido.

Ainda com base na teoria, "as figuras são organizadas em grupos, encadeadas umas às outras, [e] essa rede de figuras chama-se percurso figurativo" (PLATÃO & FIORIN, p.98). Os percursos figurativos remetem a temas subjacentes revestidos, figurativamente, pelos percursos do sujeito Blau, nas sequências destacadas.

Percebe-se que os grupos fizeram escolhas distintas no que concerne à pessoa, ao tempo e ao espaço, com suas próprias referências de mundo, produzindo diferentes efeitos de sentido.

Na produção audiovisual, nas cenas produzidas, e não apenas no texto lido, o enunciador dispõe de muitos recursos, além do texto escrito, para persuadir o enunciatário, como a organização do cenário, a iluminação, o som, o figurino e a atuação das personagens. Os elementos

[10] Sons objetivos: produzem-se como consequência do aparecimento de um objeto que emite o som. Soa como se supõe que soará o objeto que aparece na imagem.
[11] Sons subjetivos: apoiam uma situação anímica ou emocional da trama ou das personagens, sem necessidade de que o objeto produtor do som apareça na imagem. (Televisión y Lenguaje Audiovisual; José María Castillo. In. http://www.resumosetrabalhos.com.br/television-y-lenguaje-audiovisual_jose-maria-castillo.html

são colocados de forma a criar efeitos de realidade, procurando estabelecer um contrato de veridicção ao enunciatário do texto.

Algumas considerações

Percebe-se, então, que cabe à literatura um papel de suma importância na fixação de uma ideologia. Por meio dela, temos consagrado ao tipo gaúcho o lugar de fundador da pátria gaúcha, seja deste ou do outro lado da fronteira. Vê-se, assim, garantida a elevação mítica dessa personagem, ofuscando seus defeitos e destacando, exageradamente, suas virtudes, apresentando-o como mito, símbolo dos pampas (DUARTE, 2003).

Duarte (2003) afirma, no entanto, que à própria literatura coube o papel de desvendar esse mito do gaúcho, no sentido de sua desmitificação, do aniquilamento do mito em prol de uma realidade dura e concreta, ou no sentido da transformação do mito, como é o caso da obra de Simões Lopes Neto (DUARTE, 2003).

"Patrício, apresento-te Blau, o vaqueano". É desse modo que Simões Lopes Neto inicia o livro *Contos Gauchescos,* e é a partir desse momento que o autor introduz Blau, o narrador que vai se encarregar de relatar os "casos" por ele vividos ou presenciados. Blau Nunes descreve, ao longo das páginas do livro, as situações pelas quais passam, ainda que apenas simbolicamente, os homens do Rio Grande do Sul. Ele representa a rememoração de um passado, do modo como este poderia ter sido, mas, acima de tudo, Blau personifica a possibilidade do homem comum do Sul do Brasil adquirir voz (DUARTE, 2003).

Segundo Pozenato (1974), o mundo que se delineia a partir da fala de Blau é, exatamente, o mundo do gaúcho, tendo a violência como o principal traço que distingue esse mundo.

Os contos são narrados pelo vaqueano Blau Nunes, no qual, segundo José Paulo Paes, Simões Lopes Neto "encarnou sua nostalgia do velho Rio Grande, o Rio Grande do Império e da Primeira República, cuja

rude sociedade pastoril, com seu código de bravura pessoal, lhe forneceu os heróis e os motivos de sua novelística" (PAES, 2017).

O que se pretendeu mostrar neste trabalho, a partir de excertos dos curtas-metragens, foi como os estudantes tentaram desmitificar a figura do gaúcho, apresentando a construção da identidade de Blau Nunes associada ao pampa, não como aquele gaúcho histórico, o modelo "a ser seguido pelas gerações vindouras", cuja figura é apresentada como um ser rude, violento, mas como um homem comum, sensível, capaz de chorar diante de uma situação de desespero, como no caso da perda da guaiaca e, também, como um ser alegre que, ao assumir a responsabilidade por seu erro frente aos tropeiros, ele é premiado com a solução do problema, ou seja, encontrar sua guaiaca. Vemos emergir da leitura da narrativa, valores como honra e honestidade.

Tenta-se, assim, romper com essa visão que nos foi imposta. Para tanto, valemo-nos dasemiótica discursiva para analisar o *corpus*, visto que, segundo a teoria:

> [...] a apreensão do sentido épossível de ser explicitada e aprendida. Basta que, para isso, o professor desenvolva uma competência, como sujeito dotado de um saber e/ou poder para operar a transformação em outro sujeito, por meio de um percurso, ou seja uma Atividade Orientadora de Ensino, capaz de proporcionar ao educando entrar em conjunção com seu objeto de valor: o saber, o aprender (a ler, compreender, interpretar...), ficando disjunto do desconhecimento, da ignorância. (DARIZ e MARRONI, 2016, p.40).

É importante que o professor aposte no ensino desenvolvimental, um ensino organizado, baseado na atividade. Acredita-se que essa forma de ensino contribua para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ou seja, para que os alunos aprendam com discernimento. A Teoria da Atividade foi, por nós, percebida como uma "luz" para a organização do ensino de conceitos científicos.

Assim, no processo de apropriação dos conhecimentos, a organização do ensino e a mediação são imprescindíveis. No caso

específico, dentro dessa organização está a tradução intersemiótica, uma valiosa contribuição para o ensino da leitura literária.

Referências

ALTMAN, R. *Los gêneros Cinematográficos*. Tradução Carles Roche Suarez. Barcelona. Paidós. 2000. p.33-34 (tese de Odair José Moreira da Silva) – O suplício na espera dilatada: a construção do gênero suspense no cinema.

BARROS, D. L. P. *Teoria semiótica do texto*. São Paulo: Ática, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais* / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998, p.19.

DARIZ, M.R., MARRONI, F.V. Semiótica Discursiva e Atividade Organizadora de Ensino: estratégias para o ensino de leitura literária. In: Ana Claudia de Oliveira (Org.). *Sentido e interação nas práticas*: *comunicação, consumo, educação e urbanidade*. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2016.

DISCINI, N. *A Comunicação nos textos*. São Paulo: Contexto, 2 ed. 2012.

DUARTE, M. L. Simões Lopes Neto e a invenção do gaúcho. *Cadernos IHU Ideias*, São Leopoldo, v.1, n.8, 2003 p.1-12. Disponível em: http://www.ihu.unisinos.br/images/stories/cadernos/ideias/008cadernosihuideias.pdf. Acesso em: nov. 2016

FIORIN, J. L. *Elementos de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2013.

FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F. P. *Para Entender o Texto: leitura e redação*. 16.ed., São Paulo: Ática, 2003, p.71-73.

FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F. P. *Lições de texto: leitura e redação*. 5 ed. São Paulo: Ática, 2006, p.99.

GONZAGA, P. Conheça a obra "Contos Gauchescos", de Simões Lopes Neto. *Jornal Zero Hora*. Caderno ZH Vestibular. Porto Alegre, 26 jun. 2013 Disponível em: http://zh.clicrbs.com.br/rs/vida-e-estilo/vestibular/noticia/2013/06/conheca-a-obra-contos-gauchescos-de-simoes-lopes-neto-4181701.html. Acesso em: nov. 2016.

GREIMAS, A. J. A sopa ao Pistou ou a construção do objeto de valor. *Significação*: *Revista de Cultura Audiovisual,* n.11-12, 1996. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/significacao/article/view/90509/93277 Acesso em: jan. 2017.

GREIMAS, A. J; COURTÉS, J. *Dicionário de semiótica*. Trad. Alceu Dias Lima *et al*. São Paulo: Contexto, 2016.

MARRONI, F. V. O fazer persuasivo em mídias digitais: um estudo de caso. In: OLIVEIRA, A. C. (ed). *As interações sensíveis: ensaios de sociossemiótica a partir da obra de Eric Landowski*. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2013.

MORAN, J. M. O vídeo na sala de aula; Artigo publicado na *Revista Comunicação & Educação*. São Paulo, ECA-Ed. Moderna, [2]: 27 a 35, jan. /abr. de 1995. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/integracao.htm>. Acesso em: 20 set. 2015.

MOURA, M. O de. *A atividade pedagógica na Teoria histórico-cultural*. Brasília-DF: Liber Livro Editora Ltda, 2010.

MOURA, M. O. de "A atividade de ensino como ação formadora". In: CASTRO, Amélia D. e CARVALHO, Ana Maria Pessoa de (org.). *Ensinar a ensinar*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning Ltda, 2001. p.143-162.

PAES, J. P. O Guararapes: Informativo Guararapes – 2012, n.11. Disponível em: http://www.ahimtb.org.br/guarara_11NOV12.htm. Acesso em: out. 2017.

POZENATO, J. C. *O regional e o universal na Literatura gaúcha*. Porto Alegre: Movimento, 1974.

SCOPARO, T. R. M. T. *Proposta metodológica para abordagem em literatura e cinema no ensino médio: mídias impressa e audiovisual.* Curitiba, 2010, 64p. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Especialização em Mídias Integradas na Educação). Universidade Federal de Curitiba, 2010.

SIMÕES LOPES NETO, João. Trezentas Onças. In *Contos Gauchescos*. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000121.pdf. Acesso em: set 2016.

TIETZMANN, R.; FURINI, L.G. Os quadrinhos de Scott Pilgrim como storyboard do filme Scott Pilgrim Contra o Mundo. *RUA*. *Revista Universitária do Audiovisual*, v.12, 2012, p.12.

Sobre literacidades, contextos y control interpretativo: tecnologías Y enseñanza universitaria

Virginia Orlando
Universidad de la República | Uruguay

Resumen: En este trabajo reviso algunas cuestiones vinculadas en primer lugar, al papel de la lectura y la escritura en los estudios universitarios desde la perspectiva de las literacidades, en este caso en vinculación con los Discursos secundarios académicos y profesionales (GEE, 2005). Desarrollo el ejemplo de un curso del cual soy responsable y que cuenta con un espacio virtual construido como apoyo de los cursos universitarios, para discutir, a partir de ese caso, la vinculación entre el control interpretativo en los contextos propios de la formación social letrada y en las literacidades universitarias (cf. GEE y HAYES, 2011, GEE, 2015). También, a partir de ese ejemplo concreto me pregunto sobre la pertinencia de considerar esos espacios virtuales de apoyo como nuevos contextos o espacios de prolongación del contexto "salón de clase" y sobre la tensión entre individuos marcados por el orden social letrado (profesores) y por el orden social digital (estudiantes). Asimismo, indago en el papel que puede jugar la presencia de distintas Tecnologías (propias del orden social letrado y del orden social digital, respectivamente) presentes en las prácticas de lectura y escritura en el ámbito universitario, en relación con el control interpretativo característico de las literacidades académicas. Por fin, planteo algunas interrogantes que deberían alentar la reflexión de la enseñanza universitaria en el futuro.

Palabras-clave: literacidades universitarias; control interactivo; tecnologías letradas.

Title: On literacies, contexts and interpretive control: technologies and university teaching

Abstract: In this work I approach some questions linked first of all to the role of reading and writing in university studies from the perspective of literacies, in this case linked to academic and professional secondary discourses (GEE, 2005). I develop the example of a course I am responsible for, one having a virtual space serving to support university courses, to discuss, by examining this case, the link between interpretive control in the contexts adequate to literate social education and university literacies (cf. GEE and HAYES, 2011, GEE, 2015). Also, from this concrete example I wonder on the relevance of considering these virtual support spaces to be new contexts or spaces of extension of the "classroom" context and on the tension between individuals marked by the literate social order (teachers) and those marked by the digital social order (students). I reseach in addition the role the presence of different technologies (constitutive of the learned social order and the digital social order, respectively) may have in reading and writing practices in the university environment as regards the interpretive control typical of academic literacies. Finally, I raise some questions that should encourage reflections on university education in the future.

Keywords: literacies university students; interactive control; literate technologies.

Introducción

He señalado en oportunidades anteriores que la noción de conocimiento letrado como "constructo único" ha sido ampliamente revisada y discutida en las investigaciones educativas sobre la lectura y la escritura (ORLANDO, 2013, 2016). Al considerar el conocimiento letrado como resultante de la especificidad del dominio o de la tarea, se integran

en la dinámica de leer y escribir los factores sociales y contextuales presentes en cada caso, abonándose así la noción de "conocimiento situado". La habilidad de leer cierto tipo de texto de cierta forma "[…] solo se adquiere […] siendo incorporado (como aprendiz) en una práctica social en la que las personas no solo leen textos de ese tipo en esa forma, sino también hablan sobre esos textos de cierta forma, mantienen ciertas actitudes y valores sobre ellos, e interactúan sobre ellos de ciertas formas"[1] (GEE, 2015, p.59, cf. GEE, 2000).

Tal como es propuesto por los Nuevos Estudios sobre Literacidad (NLS) en la década de 1980, el abordaje sobre lectura y escritura en clave múltiple y cambiante las considera procesos no acabados y variables en función de los contextos, locales y globales (MORGAN y RAMANATHAN, 2005). Se plantea entonces un abordaje sociocognitivo de las acciones de leer y de escribir, en el que la importancia de su dimensión sociocultural no reniega ni excluye la cognitiva; antes bien, busca un modelo integrador, capaz de dar cuenta de la forma en que los aspectos socioculturales impactan específicamente en la lectura, en la escritura y en los procesos a estas asociados.

Las formas de pensar la lectura y la escritura en los últimos cien años pueden interpretarse a partir de la consideración bajtiniana sobre la comprensión apuntada en sus últimas reflexiones (BAJTÍN, [1974] 2002, p.381): "Desmembración del proceso de la comprensión en actos aislados. En el proceso real y concreto de la comprensión, estos actos están indisolublemente unidos (…): 1) Percepción psicofisiológica del signo físico (palabra, color, forma espacial). 2) Su *reconocimiento* (como algo conocido o desconocido). Comprensión de su *significado* repetible (general) en la lengua. 3) Comprensión de su *significado* en un contexto dado (próximo o más alejado). 4) Comprensión dialógica activa (discusión – consentimiento). Inclusión en el contexto dialógico. Momento valorativo en la comprensión y el grado de su profundidad y universalidad".

[1] Las citas que se presentan en traducción de la lengua original son en todos los casos de responsabilidad de la autora de este trabajo.

A mi modo de ver, en la identificación de estos cuatro "actos" – o mejor, dimensiones-aislables y al mismo tiempo, indisolublemente unidos, pueden reconocerse los pasos de un programa epistemológico que las investigaciones sobre lectura y escritura han transitado privilegiando exclusivamente algunos: en la primera mitad del siglo XX, sobre todo el primero, en la segunda mitad, el segundo y el tercero sucesivamente (cf. ORLANDO, 2012). Al mismo tiempo, un intento de integración de las cuatro dimensiones se plantea en algunas líneas de los NLS, y es desde estas perspectivas que se desarrollará la discusión planteada a continuación.

¿Aprender a leer y a escribir en la universidad?

El mundo lector y escritor es un mundo discursivo. En consonancia con una visión bajtiniana sobre el lenguaje que comparto[2], Gee (2005, p.144) considera como Discurso a toda "[…] asociación socialmente aceptada de formas de utilizar el lenguaje, otras expresiones simbólicas y "artefactos", de pensar, sentir, creer, valorar y actuar que puedan utilizarse para identificarse uno mismo como miembro de un grupo socialmente significativo o "red social", o para indicar (que uno está desempeñando) un "papel" socialmente significativo". Así, en las sociedades pueden distinguirse Discursos primarios y Discursos secundarios. Mientras que los primeros se conforman en la socialización primaria como miembros de una familia en un determinado entorno sociocultural, los segundos refieren a aprendizajes como parte de socializaciones del individuo en distintos grupos e instituciones.

Dos aspectos importantes a resaltar sobre los Discursos refieren, por una parte, a las identidades construidas o asociadas a tales Discursos, y por otra, a su aprendizaje o adquisición.

[2] Es decir, una visión que nos lleva a localizar socioculturalmente la acción mediadora del lenguaje, presente en los diversos campos de actividad humana, así como a privilegiar el estudio de los enunciados y enunciaciones en el marco de una "dia-lógica", i.e. una integración permanente entre el proceso de producción situado y el producto acabado, huella de ese producto situado (BAJTÍN [1952-53]2002, PONZIO, 2008).

Los Discursos primarios "[…] forman nuestras ideas iniciales e indiscutidas de *quiénes* somos y de *quiénes* son "como nosotros", así como qué clases de cosas hacemos, valoramos y creemos nosotros" (GEE, 2005, p.150). Esta primera identidad social nos orienta en las actividades que no son "públicas", a diferencia precisamente de lo que sucede con los Discursos secundarios, que configuran precisamente nuestras capacidades de ser reconocidos y otorgan significación a nuestros actos "públicos". A lo largo de nuestras vidas nos encontramos con distintas formas de socialización, diferentes (o en ocasiones parcialmente coincidentes) de la socialización inicial en casa. Cada uno de estos procesos de socialización nos abre las puertas a la realización de acciones reconocibles en esos Discursos, y también a la construcción de diversas identidades (vinculadas, por ejemplo, a profesión, grupo, club). Por lo tanto, el ámbito institucional "universidad" conlleva, mediante la formación de sus estudiantes, el acceso a Discursos secundarios de diversa índole habilitadores de la construcción de diversas identidades académicas y profesionales.

Si la construcción de identidades conlleva el acceso a los Discursos compartidos por determinados grupos, debemos preguntarnos como los incorporamos. ¿Los adquirimos o los aprendemos? Es decir, ¿adquirimos estos Discursos mediante el contacto con modelos, procesos de ensayo y error y la práctica dentro de grupos sociales, sin una enseñanza formal? ¿O los aprendemos en procesos que implican un conocimiento logrado por medio de una enseñanza? Estas preguntas merecerían para su respuesta un desarrollo por extenso que no será realizado en esta oportunidad y que involucra el juego entre ambos procesos (se trata de ver como participan adquisición y aprendizaje con relación a los distintos Discursos, tanto primario como secundarios en un interjuego no excluyente de esos dos procesos).

Cabe aclarar, al ensayar una respuesta al menos parcial a esta cuestión, que en la universidad numerosos Discursos secundarios están orientados por variadas literacidades. Partiré del criterio de asumir al conocimiento letrado (es decir de la lectura y la escritura) o *literacidad* como el dominio de un Discurso secundario que implica la letra (GEE, 2005, p.156), y por lo tanto, del reconocimiento de múltiples literacidades, tantas

como Discursos secundarios que convoquen la presencia de actividades letradas. Por lo tanto, bien podemos hablar de literacidades universitarias, relacionadas a diversos Discursos secundarios académicos y profesionales que configuran a su vez diversas identidades académicas y profesionales.

En líneas generales, el dominio de una literacidad requiere el contacto con los modelos en ámbitos significativos y funcionales – es decir, su adquisición – en juego con un metaconocimiento – aprendido – (cf. GEE, *op.cit*.). En el caso de las literacidades universitarias, adquisición y aprendizaje también entran en juego, sobre todo a partir del "reclamo de transparencia institucional" que se instala en el conflicto entre la problematización y visibilidad de los conocimientos letrados de los estudiantes frente a la frecuente invisibilidad de las literacidades disciplinares y de las prácticas pedagógicas en las que esas literacidades se despliegan, asumiéndose como "dadas" (LILLIS, 2001, p.22).

La pregunta que se instala, al reflexionar sobre el interjuego entre adquisión y aprendizaje de las literacidades académicas, es qué papel desempeña el profesor, si no en el aprendizaje, al menos en su enseñanza.

En suma, dentro de la universidad la trayectoria curricular del estudiante lo enfrenta a nuevos Discursos secundarios, disciplinares, académicos y profesionales que involucran literacidades disciplinares, académicas y profesionales. A continuación parto de la consideración sobre mis propias acciones como profesora universitaria en lo relativo al trabajo con la literacidad disciplinar, y reflexiono sobre la participación del docente en la enseñanza de las literacidades. Para esto, introduzco otro elemento importante en la discusión, relativo a las denominadas "nuevas tecnologías de enseñanza", que conducen a otras interrogantes sobre el papel del profesor en la enseñanza universitaria en el futuro.

Literacidad, tecnología(s) y enseñanza universitaria: un caso

A los efectos de considerar mis acciones como profesora universitaria, presento aquí el caso de *Lecturas en lingüística*, curso

recomendado para estudiantes que inician la trayectoria en la licenciatura en Lingüística[3] dentro de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República. El curso, organizado en torno a diversas concepciones sobre el lenguaje y las lenguas, busca presentar algunas tradiciones teóricas de los estudios lingüísticos del siglo XX así como terminología básica en la lingüística. Dos objetivos de la asignatura se enfocan a aspectos disciplinares: realizar un primer acercamiento a los estudios lingüísticos desde la lectura de algunos textos representativos de diferentes visiones teóricas sobre el lenguaje, y posibilitar el manejo de terminología específica del área. El tercer objetivo, por otra parte, apunta específicamente a la literacidad disciplinar: manejar claves de interpretación de la lectura y de la escritura de textos académicos desde la lingüística.

El curso consiste en un conjunto de encuentros semanales a lo largo de un semestre en el que se discuten textos, en algunas oportunidades, leídos previamente en casa y rediscutidos en clase, en otras, presentados por primera vez en la clase. Asimismo, se plantean actividades de escritura presenciales y domiciliarias como forma de evaluación durante el cursado. En la dinámica de trabajo, las devoluciones a los trabajos escritos realizados involucran una devolución general y una personalizada. Las devoluciones generales buscan mostrar aspectos relativos a la formalización de los textos académicos que para estudiantes universitarios recién llegados del nivel secundario pueden resultan poco familiares, como las formas de referencia a la autoría ajena en el caso de las citas o paráfrasis de los autores que se revisan, o la forma de presentar una referencia bibliográfica. Estas cuestiones, tal vez no igualmente

[3] Según se detalla en el Plan de estudios 2014 el perfil de un egresado de la licenciatura en lingüística detalla como acciones propias de esta formación las de realizar actividades de investigación, enseñanza y extensión en las distintas áreas de la lingüística, elaborar y gestionar proyectos en el área del lenguaje, realizar actividades de asesoramiento y cooperación interdisciplinaria, asesorar en la realización y evaluación de propuestas y proyectos que involucren aspectos lingüísticos, actuar a nivel de organismos públicos y privados en todas las actividades que involucren el lenguaje, realizar actividades de docencia y asesoramiento sobre enseñanza de lenguas en los distintos niveles de la educación. (http://www.fhuce.edu.uy/index.php/ensenanza/licenciaturas/licenciatura-en-lingueistica/plan-de-estudios: 4-5).

"novedosas" para estudiantes que cuentan con recorridos previos en el nivel terciario, pueden sin embargo presentar matices de criterio entre la disciplina previamente estudiada y la que están iniciando en el ámbito de los estudios sobre el lenguaje.

Estudiantes y profesora leen conjunta e individualmente, estudiantes escriben (conjunta e individualmente) desde y acerca de textos que problematizan teóricamente al lenguaje. Pero además del contexto físico, localizado espacial y temporalmente en ese encuentro semanal que reúne a los participantes del curso, se agrega un segundo "contexto": el espacio dentro de la Plataforma Moodle de la Udelar que forma parte del Programa de Entornos Virtuales de Aprendizaje (ProEVA, de aquí en más), coordinado por el Departamento de Apoyo Técnico Académico perteneciente a la Comisión Sectorial de Enseñanza[4] de la Udelar (de aquí en más, CSE). Según se señala en la página institucional de la CSE, el ProEVA "promueve la generalización del uso de los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) en la Universidad de la República como apoyo a la expansión de la enseñanza terciaria y universitaria en todo el territorio nacional" (http://www.cse.udelar.edu.uy/proeva/). Por Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) "se hace referencia al uso educativo de una serie de aplicaciones accesibles a través de Internet, integradas a través de una red federada de servidores distribuidos en los servicios universitarios, desarrollada sobre Moodle" (ibídem).[5]

De lo anterior, surgen dos cuestiones importantes para su consideración: por una parte, la existencia de dos "contextos" en los que se desarrolla el curso (es decir, "salón de clase" y "Plataforma Moodle"), y por otra, la presencia de soportes materiales del conocimiento letrado de diversa índole (manuscritos, impresos, digitales). Cómo "interactúan" los

[4] La CSE tiene como finalidad la coordinación, estímulo y desarrollo de la actividad de enseñanza en la Universidad de la República (Udelar). Entre sus atribuciones se cuentan las de asesorar al Consejo Directivo Central (CDC) sobre materia de políticas relacionadas con el desarrollo de la enseñanza, promover iniciativas tendientes a fomentar la innovación educativa; impulsar la formación docente; promover la investigación en temas de educación universitaria. (En http://www.cse.udelar.edu.uy)

[5] En 2014 ProEVA incorpora además plataformas y servicios educativos desarrollados con software libre.

participantes del curso – tanto profesora como estudiantes – en los distintos contextos y qué sucede con la construcción de una literacidad académica en lingüística son los aspectos que se abordarán más adelante. Pero antes será necesario contar con otros conceptos que orientarán la discusión posterior, relativos a la formación social letrada y la formación social digital, así como tecnologías directamente asociadas a cada una. Estos son los elementos que se presentan a continuación.

¿Un nuevo mundo? Tres formaciones sociales y dos tecnologías

Como señalé antes, el mundo lector y escritor es un mundo discursivo, es decir, inmerso en el lenguaje. Y el lenguaje funciona y es interpretado en contextos. El carácter de las acciones comunicativas consiste en la orientación mutua (incluso cuando el otro no está efectivamente presente): antes que en términos intramentales e individuales, las acciones se expresan sociointeractivamente. A los efectos del desarrollo de tales acciones, son relevantes no solo los contextos situacionales sino también los socioculturales, es decir los contextos constituidos históricamente.

Contextos situacionales (inmediatos) y contextos socioculturales (mediatos) se integran en un juego doblemente dialógico. El entendimiento perspectivizado (i.e. la reciprocidad de perspectivas de los participantes), la emergencia gradual de significados y la contribución del otro en el desarrollo de los proyectos comunicativos[6] caracterizan a las interdependencias dialógicas entre actor e interlocutores presentes en los contextos locales. Al mismo tiempo, los encuentros singulares *in situ* tienen una historia que comienza mucho antes. El conocimiento, los significados, los mensajes, no se construyen enteramente en el "aquí y ahora" del encuentro: son re-creados, re-producidos, re-conceptualizados y re-contextualizados en ese "aquí y ahora" (LINELL, 1998, p.47).

[6] Por "proyecto comunicativo" se alude a la secuencia de contribuciones que permite a los interactuantes establecer algo como dicho y mutuamente entendido. Antes que un plan establecido con anticipación a la actividad desarrollada en la interacción, se caracteriza por ser abierto y determinable en múltiples maneras (LINELL, 1998, p.207-234).

Los contextos y las interpretaciones discursivas (en especial lo relativo al control y "adecuación" de estas últimas) pueden caracterizarse en función de su pertenencia a culturas orales, culturas letradas y culturas digitales. En esta línea es posible identificar tres diferentes "formaciones sociales" a lo largo de la historia en Occidente: la formación social oral, la formación social letrada y la formación social digital (GEE y HAYES, 2011, p.122).

En la formación social oral, la inmediatez contextual de los participantes habilita la negociación de sentidos: las interpretaciones pueden ser dialógicas, interactivas, y relativamente flexibles. Esto no equivale, bajo ningún concepto, a afirmar la existencia de participaciones simétricas y equivalentes en su validez. En toda exposición de importancia para el grupo, por ejemplo relativa a sus orígenes y ancestros o a creencias religiosas, debería darse una suerte de "interpretación" acordada, determinada por la autoridad, ya sea basada en la fuerza, la edad, o el estatus (ibídem). En suma, en esta formación social la interpretación dialógica, interactiva y flexible está controlada por alguna autoridad.

La formación social letrada está impregnada por el registro escrito y su lectura. La escritura nos permite desprendernos de la sincronización espaciotemporal entre los participantes del intercambio escritor-lector. Y las interpretaciones, en principio, se "descontextualizan", es decir, se apartan de la interdependencia de los participantes en los contextos locales, de lo que estos ven y comparten, incluyendo gestos y expresiones faciales. Los registros escritos "[…] a veces parecen "ponerlo todo en palabras". Parecen ser "explícitos" en formas que no lo es la comunicación cara a cara" (GEE y HAYES, 2015, p.123).

Sin embargo, ni los registros escritos están "descontextualizados" (cf. ORLANDO, 2012, Capítulo 3), ni todo puede ser transmitido explícitamente. En las enunciaciones escritas se asumen interlocutores-lectores que comparten algún conocimiento con el enunciador-escritor, y es este conocimiento el que posibilita a los primeros realizar inferencias y reponer información para acompañar exposiciones o argumentos del segundo.

En apariencia, las enunciaciones escritas "fijan" sentidos y se presentan como inflexibles frente al mundo de la negociación en la oralidad. En una interacción cara a cara los interlocutores pueden interrumpir en todo momento al enunciador para preguntar acerca de lo que está diciendo y por qué lo está diciendo. Es decir, las interpretaciones pueden ser negociadas y eventualmente modificadas. ¿Y en el caso de una interacción escritor – lector?

En realidad dependerá de las esferas de actividad humana en las que se produzcan las enunciaciones escritas (cf. BAJTÍN, [1952-53] 2002). Los diálogos diferidos entre enunciadores escritores y lectores que instalan los registros escritos incorporan contextos discrepantes, no solo en los aspectos situacionales obvios sino también, muchas veces, en los socioculturales que hacen al conocimiento, las creencias, las experiencias y los valores asumidos por estos participantes en el diálogo, y en consecuencia, en lo que hace a las interpretaciones de sentido. Cierto tipo de enunciaciones escritas (que como toda enunciación están abiertas a interpretaciones diversas, contextualmente sensibles – cf. BAJTÍN, *op.cit*.), en particular las que se producen y circulan en ámbitos legislativos, religiosos, políticos, reciben interpretaciones "oficiales", distantes de las negociaciones involucradas en las interacciones cara a cara, por parte de instituciones que asumen algún tipo de control interpretativo, más o menos explícito. Las enunciaciones producidas en el ámbito académico no están exentas de interpretaciones relativamente fijadas y estandarizadas, controladas institucionalmente.

Las últimas décadas del siglo XX abren las puertas a la tercera formación social, relacionada con los medios digitales. Estos "[…] permiten a las personas usar la lengua escrita en formas semejantes al empleo de la lengua oral cara a cara. Las personas se comunican a través de grandes distancias en tiempo real a través de Internet y varias clases de medios de comunicación social (*social media*). Cuando suben un texto online, envían un mensaje de texto o usan Twitter, los lectores pueden entablar un diálogo con ellos y preguntarles, como en una cultura oral, qué quieren decir, por qué lo dicen y por qué piensan que es verdadero. A menudo no hay autoridad con poder real como reyes, sacerdotes o reguladores de las

antiguas (o formales) instituciones de la formación letrada para interpretar o restringir lo dicho" (GEE y HAYES, 2015, p.125). El control interpretativo en el mundo digital parece ausentarse. Este mundo se presenta, al menos en principio, como más flexible, negociado en la interacción entre sus participantes y liberado de autoridades e instituciones (cf. BAUMAN y MAURO, 2016).

Antes de avanzar en otras consideraciones sobre las tres formaciones sociales presentadas, deben precisarse ciertas cuestiones relativas al papel de los artefactos en la escritura. Desde una perspectiva vigotskiana, los procesos psicológicos humanos solo pueden entenderse tomando en cuenta los instrumentos y los signos que actúan como mediadores (WERTSCH, 1988). Las funciones psicológicas superiores, vinculadas al desarrollo sociocultural en el que está inmerso el individuo, y que extienden las operaciones de la memoria más allá de los límites biológicos del sistema nervioso (VYGOTSKY, 1930a y 1930b), no solo recurren al lenguaje, sino también a instrumentos, o mejor, a artefactos. Estos "extienden" la cognición humana, social e individual.

Así, además de actividades conversacionales mediadas por el lenguaje, tenemos prácticas comunicativas extendidas por la escritura y la lectura. El conocimiento de esas prácticas (las literacidades) involucra el recurso a determinados artefactos y a las competencias especializadas para su uso (LINELL, 2009). Podemos denominar "tecnología" al recurso a ciertos artefactos para escribir y leer, y las competencias especializadas para su uso.

En el caso de la formación social letrada, la tecnología involucra artefactos como lápiz, bolígrafo, papel, tipos móviles, libros, entre otros. Y conlleva un determinado conocimiento de cómo usarlos. De aquí en más, se hará referencia a esta como *Tecnología 1*. En cuanto a la formación social digital, esta involucra sus propios artefactos (computadoras, tablets, teléfonos celulares, softwares, entre otros) y un conocimiento específico sobre cómo usarlos. Se hará referencia a esta como *Tecnología 2*.

Cabe señalar ahora un punto importante. Si bien la presentación previamente esbozada sobre las tres formaciones sociales puede sugerir

una sustitución secuencial y absoluta de una a otra, y el paso de la Tecnología 1 a la Tecnología 2 sin más, no es el caso. A lo largo del tiempo, en las tres formaciones sociales, se presentan solapamientos y coexistencias.

Por ejemplo, la formación social letrada atestigua en distintos momentos la práctica de la lectura por parte del autor: así lo testimonian Plinio y Marcial en la antigua Roma, pero siglos antes lo mismo acontece en Grecia, y se conoce hacia los siglos XIII a XV en las voces de un Dante, un Chaucer o un Ariosto. El siglo XIX es un momento de gran auge de tal práctica, y en ese momento de expansión de la economía industrial, se da el caso de Cuba donde se multiplica la lectura para los trabajadores de las fábricas (MANGUEL, 2001). En esas lecturas, reaparece la inmediatez de los participantes en un contexto, aspecto propio de la formación social oral.

O, en la formación social digital, que tanto ha polemizado acerca de la "muerte del libro" (y tal vez también del lector, cf. CHARTIER, 2000), asistimos a la difusión de artefactos electrónicos que operan como soporte de "libros digitales" (Kindle, Sony Reader, etc.).

Los solapamientos y las coexistencias persisten también en términos de los controles interpretativos. Para abordar este punto, volveremos al caso presentado antes: el curso de *Lecturas en lingüística*.

Literacidad, tecnología(s) y enseñanza universitaria: ¿un caso?

Recordemos algunas cuestiones mencionadas. Las actividades de lectura y escritura de ese curso acontecen en un contexto inmediato en el que coinciden los participantes, y al mismo tiempo, se cuenta con el espacio virtual dentro de ProEVA.

Cabe preguntarse sobre la validez de considerar la Plataforma Moodle como un segundo contexto, ya que así fue aludida anteriormente en este trabajo. En realidad, esa consideración merece ajustarse. Tal como está configurado el espacio virtual del curso (de aquí en más, ECV), que no cuenta con un Foro para intercambios entre estudiantes o entre

estudiantes y la profesora, funciona como una extensión del contexto "salón de clase" antes que como un nuevo contexto en el que se produzcan intercambios orientados sociointeractivamente. En el ECV se indican fechas para las actividades, se dan pautas para la preparación de las actividades y se introducen brevemente los textos seleccionados como forma de orientar a los estudiantes en las futuras lecturas. Todas esas acciones se realizan también dentro del salón de clase, y en todo caso, en el ECV perduran en el tiempo, más allá del encuentro semanal (al fin y al cabo, son su registro escrito…). Por otra parte, en el ECV los estudiantes encuentran todo el material a disposición, que pueden leer a partir de la versión digital incorporada allí, o imprimir.

Como indiqué al inicio del trabajo, tomé como punto de partida el caso de *Lecturas en lingüística* y la revisión de mis acciones como profesora universitaria. Sin embargo, la cuestión de fondo es que las preguntas que pueda hacerme acerca de mi accionar, en términos de mi relación con las Tecnologías, 1 y 2, así como la forma en que pueda desarrollar una introducción en procesos de "literalización" académica vinculados a la literacidad en lingüística, trascienden el accionar estrictamente individual. Desde la perspectiva teórica por la que me aproximo al lenguaje, los individuos no funcionamos de forma independiente o aislada de la sociedad. Nos movemos en un doble juego de encajes (LINELL, 2009), entre situaciones (interacciones situadas) y tradiciones (praxis socioculturales). Como participantes en interacciones situadas, no solo participamos en ellas "ajustándonos" a las situaciones y tradiciones: también contribuimos al sustento o al cambio de las prácticas que trascienden a la situación. Así, el desarrollo de esta y las secciones posteriores de este texto se refieren a mí, pero en cierta forma incorporan a todos los integrantes de la comunidad universitaria que conforma la Udelar. El "caso", deja de serlo para tratar de dialogar con cuestiones de índole más general.

En la presentación que realiza el propio ProEVA en su espacio institucional, entre los efectos esperados de las acciones encaminadas por el programa se indica contribuir, "[…] a la satisfacción de la creciente

demanda de educación superior, a la mejora en la calidad de la enseñanza, a la disminución de la brecha digital y geográfica".[7]

Es claro que la demanda por educación superior se ha incrementado exponencialmente. Según los datos de la Memoria 2015 de la Udelar (publicada en 2016), la matrícula de estudiantes activos en ese año es de 137.299. Para esa misma fecha, los usuarios EVA registrados alcanzan el número de 277.562 (estudiantes y docentes), y se informa sobre la existencia de 8.777 cursos en la Plataforma Moodle de la Udelar. La incorporación de los recursos propios de la Tecnología 2 en la enseñanza universitaria parece haber sido hecha con entusiasmo por parte de los docentes involucrados en ella.

No caben dudas acerca de las posibilidades que ofrecen los espacios virtuales previstos para cursos universitarios en términos de alcance geográfico (siempre y cuando sean de acceso libre, lo cual no es el caso en muchas ocasiones) y también, eventualmente, en la familiarización con determinados recursos digitales. Sin embargo, es lícito plantear ciertos reparos en lo relativo a la mejora en la calidad de la enseñanza, si afinamos la mirada sobre el juego entre Tecnologías y literacidades académicas[8].

El primer punto, en términos de reparos, refiere a la tensión que se instala entre los conocimientos digitales de los docentes y de los estudiantes. Buena parte de las generaciones actuales de profesores universitarios[9] están conformadas por individuos cuyas biografías están marcadas por el orden social letrado. Si bien nos hemos ido incorporando

[7] En http://proeva.edu.uy/institucional/

[8] Seguramente se podrían realizar consideraciones análogas sobre las literacidades profesionales, pero dado que el "caso" punto de partida enfoca sobre alguna de las múltiples literacidades académicas disciplinares, acotaré lo dicho a este último universo.

[9] La Udelar estructura sus cargos docentes en función de cinco grados (1 a 5). Hago referencia aquí a los docentes grados 4 y 5, que según el Estatuto de Organización docente de la Udelar son quienes tienen a cargo la enseñanza en todos sus aspectos, así como funciones de orientación en la enseñanza de grados inferiores. Si bien no se expresa de forma explícita, el grado 3 también tiene amplias responsabilidades en la docencia. En el caso de los grados 1 y 2, su participación es más restringida y sus responsabilidades limitadas, en el entendido de ser estos grados de iniciación, en el primero y de profundización en la formación en el segundo.

al mundo de la Tecnología 2, nuestro conocimiento es por momentos, parcial, y por momentos "extranjero". Las nuevas generaciones de estudiantes universitarios, por su parte, están conformadas por individuos cuyas biografías están marcadas por el orden social digital.

Esto supone que por una parte, los profesores deben aprender continuamente sobre el uso de la Tecnología 2, y familiarizarse con elementos que le resultan ajenos, o de difícil manejo (por ejemplo, copiar un link, realizar una captura de pantalla, realizar búsquedas de audio y video en Internet) porque muchas veces no forman parte de su vida cotidiana, o de sus otras identidades. ¿Cuántos docentes recurren a Facebook, Whatsapp, Instagram, Twitter, Youtube en otros espacios de sus vidas, y de qué forma lo hacen? ¿En caso de ser usuarios de dichos artefactos, estos operan como apoyo en la construcción de Discursos secundarios? ¿O serán una forma de circulación de Discurso primario? ¿Qué Discursos secundarios son los que efectivamente se despliegan en sus identidades académicas y profesionales enmarcados en la Tecnología 2?

Por otra parte, los estudiantes de las nuevas generaciones que ingresan a los estudios universitarios sí cuentan en muchos casos con algún tipo de familiaridad con esos artefactos. Esto podría ser favorable para ellos, si se tiene en cuenta que en función sus biografías, la familiaridad (previa al ingreso de cierto nivel educativo) con ciertos Discursos secundarios favorecidos en los procesos de escolarización ha sido un factor de incidencia en el "éxito" escolar (cf. GEE, 2005). Pero, debemos tener en cuenta que esto mismo ha generado y continúa generando brechas en términos de augurio de "éxito" o "fracaso" en los distintos niveles educativos según se consigna en distintas investigaciones desarrolladas en otros países (cf. GEE, 2015).

Y, además, cabe preguntarnos si la familiaridad con artefactos propios de la Tecnología 2 es, no solo suficiente, sino positiva. En la línea de evaluar el impacto favorable de esta familiaridad debemos volver a los contextos, en primer lugar, y al solapamiento o coexistencia de las formaciones sociales (oral, letrada y digital) en segundo lugar.

Partamos de retomar las alusiones relativas al mundo lector y escritor como un mundo discursivo, inmerso en el lenguaje e interpretado en contextos. Los enunciados escritos de índole académica que circulan en el ámbito universitario como parte de la formación curricular del estudiante, seleccionados por los profesores en la organización de las distintas asignaturas, son piezas discursivas y por tanto insertas en múltiples dimensiones contextuales, de mayor o menor inmediatez. Los recursos contextuales inmediatos aluden al discurso previo en el encuentro, una suerte de co-texto, y al "aquí y ahora" del espacio perceptual inmediato. Los recursos contextuales mediatos invocan el conocimiento (*background*) acerca de diferentes cuestiones, que incluyen desde una suerte de "modelos" del espacio discursivo asociados a determinados tópicos, actualizados constantemente en el transcurso de la actividad, pasando por marcos orientadores para los participantes que los ubicarían en "lo que está aconteciendo en esta situación" y les sugerirían expectativas de estructuración de las acciones (cf. GOFFMAN [1974] 1986; BATESON [1972] 1998; TANNEN, 1993; LINELL, 1998; entre otros), hasta los recursos que involucran marcos y contextos de organización específicos de instituciones y (sub)culturas constituidos socio-históricamente, y, en un nivel mayor de abstracción, las creencias generales acerca del mundo que pertenecen a la memoria colectiva de la cultura.[10]

Al mismo tiempo, la producción académico - científica escrita, como toda producción discursiva, no está exenta de funcionamiento dialógico: está orientada hacia la respuesta de otro(s) y es un eslabón en la cadena de la comunicación discursiva que se relaciona con otros enunciados a los que contesta, así como con aquellos que le contestarán (BAJTÍN, [1952-53] 2002). Estas relaciones dialógicas interdiscursivas, así como las de índole intradiscursiva, configuran su *intertextualidad*.[11] Esta se activa en el juego

[10] El problema de la delimitación teórica del "contexto" en sus aspectos lingüísticos y socioculturales es complejo (cf. FERZER, 2004) y excede los límites de este trabajo. De todas formas, es necesario indicar que en el planteo desarrollado aquí, en consonancia con la visión del lenguaje y del discurso que orienta la discusión, trabaja con esos aspectos de forma indisoluble.

[11] Este concepto, de fuerte presencia en la producción bajtiniana, alcanza mayor divulgación a partir de los trabajos de Kristeva (1981, p.66 y 67), entre otros, al referirse a la "legibilidad", en un enunciado dado, de otros y varios discursos.

entre enunciación y contextos (mediada por los géneros, como nos enseña Bajtín, ibídem): enunciamos de cierta forma porque así nos lo piden los contextos, y los contextos se van reactualizando en función de cómo enunciamos.

En un aporte enriquecedor a la noción de intertextualidad, orientado por las reflexiones foucaltinianas, Courtine (2013) propone trabajar en la interpretación de los discursos no solo con la noción de *interdiscursividad* (próxima a la de intertextualidad, se refiere a una "memoria discursiva" según la cual los discursos son interpretables precisamente porque apelan a esa "memoria", y abonarían entonces los marcos orientadores de los recursos contextuales mediatos) sino también con la noción de *intericonicidad*. "[…] Toda imagen se inscribe en una cultura visual, y esta cultura supone la existencia en el individuo de una memoria de las imágenes donde toda imagen tiene un eco. Existe un "dejá vu" de la imagen" (COURTINE, 2013, p.43).

En el caso de la Tecnología 2, la intericonicidad es doblemente importante. No solo activa el reconocimiento visual, sino también (y precisamente por eso) orienta al usuario en términos de su "aquí" y "ahora" de su contexto inmediato, y además le aporta información en términos más mediatos. Si la Plataforma Moodle de ProEVA es una "página web", ¿qué tiene esta en común, o de diferente, con una página web de entretenimiento, noticias generales, viajes, etc.?

Si observamos el espacio de inicio de la Plataforma (Figura 1) veremos que en la barra superior, además del ícono de ProEVA se incorpora a su derecha el de la propia Udelar. Esta debería ser una pauta informativa relevante para el estudiante que se aproxima como usuario: se trata de un ámbito de uso institucional. O más precisamente, informa al usuario que al acceder a esa página está "entrando a la Udelar", de la misma forma que en la página de inicio de Moodle de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (en Figura 2) el ícono ubicado en el centro de la página informa que el usuario está "entrando a la Facultad" (por ejemplo, los estudiantes de *Lecturas en lingüística*).

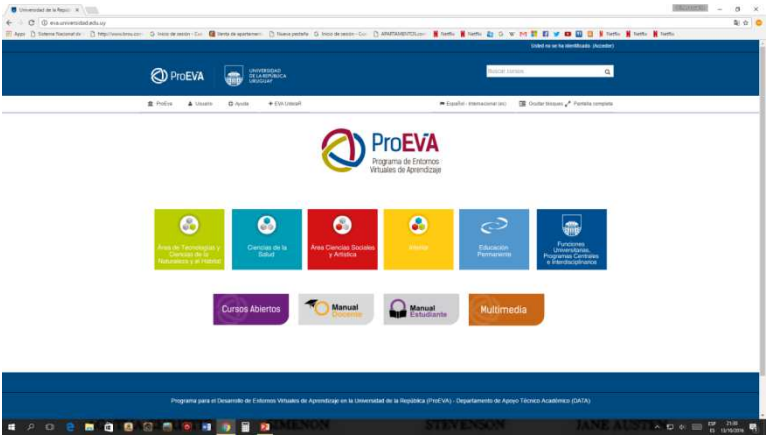


Figura 1: Página de inicio de la Plataforma Moodle de ProEVA- UDELAR

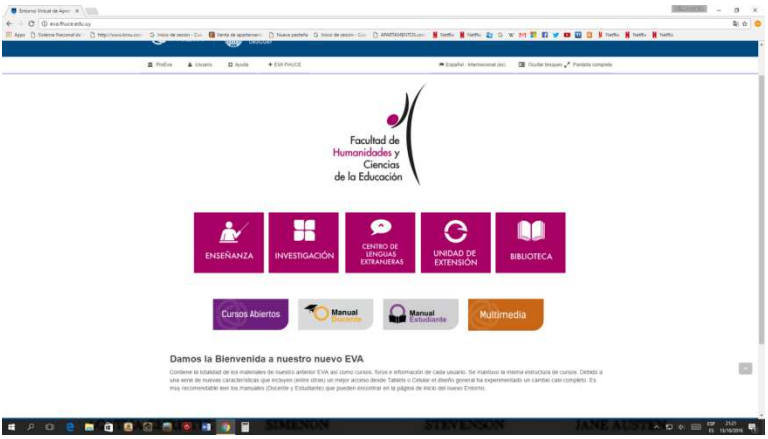


Figura 2: Página de inicio de la Plataforma Moodle de ProEVA
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

El punto que queda planteado es el siguiente: dada la vastedad de páginas de inicio existentes en la actualidad, ¿qué memoria "intericónica" activa marcos orientadores para los usuarios estudiantes, conocedores de múltiples páginas web, con relación a los usos letrados que deberán

desplegar en estos espacios institucionales? En principio, podemos prever que la intericonicidad actúa orientando al usuario de ese ámbito digital de la misma forma que cuando entra a un "salón de clase" en la Universidad: es un espacio "reconocible". Pero no por eso deja de tener características propias que deberán aprenderse a reconocer en un trabajo conjunto entre profesores y estudiantes.

Como señala Gee (2015, p.81), "[…] experiencia y lenguaje se retroalimentan. Algo o alguien debe ayudarnos a ver cómo el lenguaje aplica a la experiencia de forma que podamos tanto ganar significados situados a partir de la experiencia como regular la experiencia de cierta forma. Algo o alguien debe decir cosas como "prestá atención a esto", decir palabras en el tiempo y en el momento oportunos y ayudarnos a ver una variedad específica de lengua como una "teoría" emergente de un modo de ver y recortar el mundo. Necesitamos padres, maestros y profesores, pares más avanzados y grupos e instituciones sociales que guíen, monitoreen y evalúen las formas en que los aprendizajes vinculan (marry) lenguaje y experiencia. Y en este sentido, todo aprendizaje es una forma de desarrollo lingüístico. No lo hacemos solos. No podemos".

Paso ahora al segundo punto de reparo, relativo al solapamiento o coexistencia de las formaciones sociales (oral, letrada y digital) en segundo lugar. Al presentar las tres formaciones sociales se indicó como una no sustituye a la otra. De hecho, prácticas propias del mundo oral perviven en el letrado y se intensifican en el digital, al tiempo que en este, determinadas características del letrado se mantienen. Precisamente respecto a este último punto cabe señalar que, en términos generales, las comunidades disciplinares mantienen al día de hoy las prácticas interpretativas correspondientes al orden social letrado construido a lo largo de los siglos en el marco de la Tecnología 1.

Cabe preguntarse entonces, qué sucede con la llegada de la Tecnología 2 en las sociedades contemporáneas y su incorporación a los estudios universitarios en términos de control interpretativo, cuando hablamos de las literacidades académicas disciplinares.

En realidad, y por el momento, se plantea cierta tensión entre las tradiciones interpretativas disciplinares que se incorporan a través del aprendizaje (y luego su adquisición) de los Discursos secundarios disciplinares. Estas son modalidades de lectura y escritura "centrípetas", tendientes a una mayor reificación de los sentidos, frente a modos de literalización (y literacidades) "centrífugos", es decir habilitadores de mayor negociación de sentidos en las interpretaciones (ORLANDO, 2012, p.258). En todo caso, las modalidades centrífugas que se instalan en los formatos de comunicación propiciados por la Tecnología 2 (y los que probablemente sean familiares para muchos estudiantes que ingresan a la universidad), cuando hablamos de redes sociales conformadas por aquellos individuos que comparten un interés, una afinidad, un hobby, son extremadamente abiertas y flexibles, al tiempo que frágiles. Como nos recuerdan Bauman y Mauro (2016), así como es muy complicado lograr construir (y formar parte de) una comunidad offline, armar (y también desarmar) una red online es extremadamente fácil. El tema ameritaría una discusión imposible de desarrollar en el final de este texto. Pero vale la pena preguntarnos: ¿cómo debemos trabajar los profesores universitarios para sumar a nuestros estudiantes a la comunidad disciplinar? No alcanza con pasar por un curso de *Lecturas en lingüística* para "ser lingüista". Pero tampoco se construye una identidad de lingüista asociándose libremente para participar en Foros de Internet sobre la temática. Los docentes universitarios, en general, no deberíamos alentarnos con la ilusión de la Tecnología 2 como una solución a los problemas irresueltos en el manejo de la Tecnología 1, porque esta continúa orientando las prácticas de las comunidades académicas, al menos por el momento.

Tal vez el punto importante en el trabajo con las literacidades académicas pase por mostrar, en primer lugar, donde están las complejidades y luego ayudar a decidir cómo sortearlas. Pero también mostrar las complejidades entraña problemas. ¿Dónde están las complejidades? ¿En saber organizar las referencias bibliográficas según alguna normativa editorial? ¿En citar correctamente a un autor? ¿En reiterar, sin la posibilidad de un espacio de discusión o la apertura a

críticas, las tradiciones interpretativas hegemónicas de la comunidad en cuestión?

Esta última pregunta es particularmente importante para las disciplinas humanas y sociales, aunque no excluye de su planteo a cualquier área del conocimiento disciplinar. Al fin y al cabo, las literacidades académicas son una suerte de "dispositivo". Esto es, algo "[…] que tiene, de una manera u otra, la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos […]. No solamente las prisiones, sino además los asilos, el *panoptikon*, las escuelas […]; pero también el bolígrafo, la escritura, la literatura, la filosofía, la agricultura, el cigarro, la navegación, las computadoras, los teléfonos portátiles y, por qué no, el lenguaje mismo, que muy bien pudiera ser el dispositivo más antiguo" (AGAMBEN, 2011, p.257-258). Desde una perspectiva formativa en literacidades académicas, no alcanza con mostrar formatos "apropiados" frente a los "no apropiados", sin dar una discusión crítica sobre las elecciones "apropiadas" y los aspectos ideológicos que las respaldan (FAIRCLOUGH, 1995, p.242-252). Este es un aspecto relevante de las literacidades académicas que no debería quedar fuera de la enseñanza universitaria.

Consideraciones finales

En el cierre de este recorrido acerca de las literacidades académicas en el marco de las Tecnologías 1 y 2 de lectura y escritura, agregaré preguntas sobre asuntos en los que valdría la pena reflexionar en profundidad acerca del futuro de la enseñanza universitaria.

Si esta constituye un espacio para la construcción del saber disciplinar, se vuelve urgente indagar en los efectos que pueda tener el encuentro de los profesores letrados con los estudiantes digitales, tanto en las formas de construcción de ese saber, como en la posibilidad de colaborar en la conformación de las identidades académicas y profesionales desde la enseñanza. Al fin y al cabo, el sentido último de la

comprensión discursiva (también de los textos académicos) es, como recordaba al inicio de este texto, el de la "comprensión dialógica activa" (BAJTÍN, [1974] 2002), esto es, el acercamiento para discutir o asentir acerca de las visiones de otros individuos.

Para lograr ese estadio de la comprensión, contamos ahora no solo con el trabajo en el "salón de clase", extendido mediante la Tecnología 1, sino también con los "contextos digitales" habilitados por la Tecnología 2. ¿Deberíamos preocuparnos por un eventual vaciamiento de los salones de clase? ¿Desaparecerán los estudiantes de los entornos espaciales locales, para encontrarnos con ellos solo en los espacios virtuales? Y si solo quedaran estos últimos ¿habrá papel para los profesores?

Por el momento, y sobre la primera pregunta, parece ser demasiado pronto para responder afirmativa o negativamente. En todo caso, el "salón de clase" espera una eventual reconfiguración. Las convocatorias a encuentros locales permanecen, y los profesores interactúan allí con sus estudiantes.

En las sociedades occidentales, después de siglos signados por la ruptura con el cuerpo a partir, entre otras cosas, de la operación cartesiana que lo reduce a un autómata ajeno a la Razón, se percibe la especialización ritualizada de los comportamientos corporales, en particular en los espacios públicos (LE BRETÓN, 1995). Y cuando el cuerpo molesta, por causa de alguna conducta inconveniente (una risa exagerada, un gesto inconveniente, mal olor o aliento fuerte), también contamos con ritos de borramiento del cuerpo que buscan evitar la molestia de su presencia (ibídem).

En esta época vivimos en el mundo de forma diferente a otros períodos de la historia: la distancia invade las actividades locales y los mundos fenoménicos de la mayoría son globales. Pese a eso, todos continuamos viviendo una vida local, y las limitaciones corporales aseguran que todos los individuos, en todo momento, estén situados contextualmente en un tiempo y un espacio (GIDDENS, 2002).

La Tecnología 2 puede operar positivamente para la enseñanza universitaria. Pero todavía hace sentido el encuentro local, en el que la mirada, la inflexión de la voz, una expresión facial o un gesto aportan al trabajo de negociación de sentidos y a la construcción de interpretaciones. Si todo aprendizaje se hace con otros, y no lo hacemos solos porque no podemos, deberíamos preservar los encuentros in situ, cara a cara, tan valiosos en el mundo oral como en el mundo letrado o digital.

Referencias

AGAMBEN, G. ¿Qué es um dispositivo? *Sociológica,* año 26, número 76, p.249-264. 2011.

BAJTÍN, M.M. (1974). Hacia una metodología de las ciencias humanas. In: BAJTÍN, M.M. *Estética de la creación verbal.* Buenos Aires: siglo veintiuno editores, p.381-396, 2002.

BAJTÍN, M.M. (1952-1953). El problema de los géneros discursivos. In: BAJTÍN, M.M. *Estética de la creación verbal.* Buenos Aires: siglo veintiuno editores, p.248-293, 2002.

BATESON, G. (1972). Uma teoria sobre brincadeira e fantasia. In TELLES, B.; GARCEZ, P. (Orgs.) *Sociolingüística Interacional.* Porto Alegre: AGE Editora, p.120-141, 1998.

BAUMAN, Z.; MAURO, E. *Babel.* Rio de Janeiro:Zahar, 2016.

CHARTIER, R. ¿Muerte o transfiguración del lector? In: CHARTIER, R. *Las revoluciones de la cultura escrita.* Barcelona: Gedisa, p. 101-119, 2000.

CHARTIER, R. *A aventura do libro: do leitor ao navegador.* São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo y Editora UNESP, 2009.

COMISIÓN SECTORIAL DE ENSEÑANZA. Disponible en: http://www.cse.udelar.edu.uy). Consultado el 21/9/2017.

COURTINE, J.J. *Decifrar o corpo: pensar com Foucault.* Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

FAIRCLOUGH, N. *Critical Discouse Analysis.* London: Longman, 1995.

FETZER, A. *Recontextualizing context.* Amsterdam - Philadelphia: John Benjamins, 2004.

GEE, J. P. Discourse and sociocultural studies in reading. In: KAMIL, Michael L. et al. (eds.) *Handbook of Reading Research: volume III.* New Jersey, London: Lawrence Erlbaum, p.195-207, 2000.

GEE, J.P. *La ideología en los Discursos.* Madrid: Ediciones Morata y Fundación Paideia Galiza, 2005.

GEE, J.P. *Literacy and Education.* New York: Routledge, 2015.

GEE, J.P.; HAYES, E.R. *Language and Learning in the Digital Age.* London – New York: Routledge, 2011.
GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade.* Rio de Janeiro: J. Zahar, 2002.
GOFFMAN, E. (1974) *Frame analysis: an essay on the organization of experience*. Pennsylvania: Northeastern University Press, 1986.
KRISTEVA, J. (1981) *Semiótica 2.* Madrid: Fundamentos, 1981.
LE BRETON, D. *Antropología del cuerpo y modernidad.* Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1995.
LICENCIATURA EN LINGÜÍSTICA. Plan de estudios 2014. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. Disponible en: http://www.fhuce.edu.uy/index.php/ensenanza/. Consultado el 21/9/2017.
LILLIS, T. M. *Student writing. Acces, regulation, desire.* London, Routlledge, 2001.
LINELL, P. *Approaching dialogue*. Amsterdam: John Benjamins, 1998.
LINELL, P. *Rethinking language, mind and world dialogically*. USA: Information Age, 2009.
MANGUEL, A. *Uma história da leitura*. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
MORGAN B.; RAMANATHAN, V. Critical literacies and language education: global and local perspectives. *Annual Review of Applied Linguistics*, U.S.A., v.25, p.151-69, 2005.
Ordenanza de Organización Docente. Universidad de la República, 1992. Disponible en: http://www.fhuce.edu.uy/images/concursos/Normativa/ Consultado el 23/9/2017.
ORLANDO, V. Una mirada a la elaboración de monografías: lectura y escritura en foco. In: GABBIANI, B.; ORLANDO, V. (Orgs.) *Escritura, lectura y argumentación en las monografías de humanidades.* Montevideo: CSE-Udelar, p. 7-24, 2016.
ORLANDO, V. *"¡Estamos en japonês!":dimensão ativo – dialógica da compreensão e gêneros discursivos em cursos de leitura em línguas estrangeiras próximas.* Tesis (doctorado en Letras, área de concentración: Lingüística Aplicada) –Programa de posgraduación en Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2012.
ORLANDO, V. Sobre prácticas letradas y estudios universitarios. *InterCambios*, nº 2, diciembre, p.69-72. 2013.
PONZIO, Augusto. *A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea.* São Paulo: Contexto, 2008.
ProEVA. Disponible en: http://www.cse.udelar.edu.uy/proeva/ y en http://proeva.edu.uy/institucional/. Consultados el 21/9/2017.
TANNEN, D. What's in a Frame? Surface Evidence for Underlying Expectations. In: TANNEN, D. (Ed.) *Framing in Discourse.* New York / Oxford: Oxford University Press, p. 14-56, 1993.
Universidad de la República. *Memoria 2015.* Montevideo: Ediciones Universitarias, UCUR, 2016.
VYGOTSKY, L.S. (1930a) Internalização das funções psicológicas superiores. In: VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente.* São Paulo: Martins Fontes, p.69-76, 1994.

VYGOTSKY, L.S. (1930b) O domínio sobre a memória e o pensamento. In: VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente.* São Paulo: Martins Fontes, p.51-68, 1994.
WERTSCH, J. V. *Vygotsky y la formación social de la mente.* Barcelona: Paidós.

El silencio como rasgo: el shhhhtereotipo del bibliotecólogo en la construcción de la identidad de la profesión

Yanet Fuster
Universidad de la República | Uruguay

Resumen: Teniendo en cuenta el proceso de construcción de las identidades, en el caso de la del bibliotecólogo ha jugado muy fuertemente el mantenimiento de ciertos estereotipos que han persistido por generaciones y que, según mi punto de vista, han afectado a nuestro trabajo, a la carrera y al desarrollo de la profesión. Intentaré explicar a través de este recorrido porqué considero que el silencio transversaliza las creencias sobre la disciplina y ha permeado en su construcción identitaria respecto a cómo nos ven los otros, como nos vemos nosotros y a lo que hacemos para cambiar la realidad. En este trabajo aludiré al concepto de reconocimiento y también al de invisibilidad como no participación en un sentido social, buscando problematizar el planteo, pues considero que el auto-reconocimiento se da en función del reconocimiento de *los otros* que hemos internalizado. Me referiré al silencio como invisibilidad a la hora de darnos a conocer en diversos ámbitos en los cuales nuestra presencia como profesionales de la información podría aportar y agregar valor al desarrollo de una idea o de un proyecto. Presentaré la noción de estereotipo en relación a la bibliotecología efectuando un recorrido por aquellos hitos que ayudaron en la construcción de la disciplina, intentando explicar en qué sentido ellos contribuyen a la fijación de ideas en el imaginario y a la persistencia del silencio.

Palabras clave: identidad profesional; imagen del bibliotecólogo; estereotipos; reconocimiento.

Title: Silence as a feature: the shhhhtereotype of bibliotecologists in the construction of professional identity

Abstract: Bearing in mind the process of construction of identities, in the case of bibliotecologists one sees a persistent maintenance of certain stereotypes for generations and, according to my point of view, they have affected our work, career and our professional development. This work explains why I consider that silence transverses beliefs on the discipline and has permeated the profession process of identity construction with regard to how others see us, how we see ourselves and what we do for changing reality. In this work I will allude to the concept and recognition and also to that of invisibility as a non-participation in a social sense, aiming at problematizing what we have in hand, since I think that self-recognition happens according to recognition by others which we have internalized. I will refer to silence as invisibility at the time we present ourselves in diverse environments where our presence as information professionals might contribute and add value to the development of an idea or a project. I will present the notion of stereotype as regards library science by passing through milestones that have helped the discipline construction, trying to explain in what sense they contribute for consolidating ideas in the imaginary and to the persistence of silence.

Keywords: professional identity; bibliotecologists image; stereotypes; recognition.

El silencio en la disciplina ¿un rasgo identitario?

Cuando recibí la invitación para participar en el Simposio y vi los contenidos de los ejes me detuve en la propuesta vinculada a la formación identitaria del sujeto. Resultaba un desafío, dada la complejidad del ser humano y sus múltiples aristas, entonces me pregunté ¿qué camino podría tomar para abordarlo? Sobre todo pensé en mí como sujeto, en mis múltiples identidades. Pensé en mi identidad como alumna, actualmente estoy cursando una Maestría, pensé en mi identidad como docente, pues

me desempeño en ese rol desde hace 25 años, pensé en mi identidad como Licenciada en Bibliotecología, y dentro de esta pensé en la disciplina y en la ciencia de la información, ámbito en el que se despliega actualmente mi quehacer profesional.

Al hablar de identidad me refiero a un proceso a través del cual, en interacción con otros individuos, el hombre se va construyendo, va cambiando y va afianzando su personalidad como forma de crecimiento, y en diálogo social. Entiendo a la identidad estrechamente vinculada a lo social porque estamos inmersos en una sociedad y eso condiciona nuestro quehacer. Lo antedicho ofrece razones para entender porqué impactan en nosotros las opiniones que los demás tienen acerca de nuestras preferencias y actividades, por lo tanto hay una clara referencia a *los otros,* pues en mayor o menor medida al estar inmersos en un medio social tomamos en cuenta la forma de pensar de los demás respecto a lo que hacemos y así se va construyendo nuestra imagen. Según Larrain (2003, p.34) el medio social no sólo nos rodea, sino que también está dentro de nosotros. En este sentido se podría decir que las identidades vienen de afuera en la medida que son la manera como los otros nos reconocen, pero vienen de adentro en la medida que nuestro auto-reconocimiento se da en función del reconocimiento de los otros que hemos internalizado.

Muchas palabras fueron surgiendo a medida que recorría los espacios donde mis identidades se cruzan, se superponen y se retroalimentan. Pero lo cierto es que cuando pensé en mi identidad profesional en relación a la bibliotecología, las palabras me invadieron y se fueron conectando unas con otras, y allí, aunque resulte paradójico, de todas esas, la palabra que más resonó fue *silencio*.

Silencio visto no solo como *estar callado*, sino también como *callar*, en el sentido de no decir. Lo primero que uno imagina al entrar a una biblioteca es que debe tomar una postura de solemnidad y bajar el volumen de su voz para no interferir con la actividad de estudio, esa es la imagen que rápidamente viene a nuestra mente. Pero mi planteo en esta oportunidad va más allá de esa constatación y me referiré al silencio tomado como ausencia de voz en espacios donde podríamos tomar la

palabra para posicionarnos como profesionales capacitados para gestionar información. Me refiero al silencio como invisibilidad a la hora de darnos a conocer en diversos ámbitos en los cuales nuestra presencia podría aportar y agregar valor al desarrollo de una idea o de un proyecto.

En este recorrido intentaré explicar porqué considero que el silencio transversaliza las creencias sobre la disciplina bibliotecológica y ha permeado en su construcción identitaria respecto a cómo nos ven los otros, cómo nos vemos nosotros y a lo que hacemos para cambiar la realidad.

El estereotipo y su implicancia en la construcción identitaria de la disciplina

La identidad profesional se vincula al conjunto de atributos, creencias, valores, motivaciones y experiencias que contribuyen a que una comunidad defina sus roles profesionales (SCHEIN, 2001). Teniendo en cuenta el proceso de construcción de las identidades, en el caso de la del bibliotecólogo ha jugado muy fuertemente el mantenimiento de ciertos estereotipos que han persistido por generaciones y que, según mi punto de vista, han afectado a nuestro trabajo, a la carrera y al desarrollo de la profesión. Coincido con Larrain (2003) en que la identidad no es solamente una construcción pasiva modelada de acuerdo a las expectativas de los otros, sino que es un proceso de interacción y de respuesta al entorno, por medio del cual la identidad del sujeto es construida no sólo como una expresión del reconocimiento que los otros hacen acerca de él, sino también como resultado de la lucha que uno mismo entabla para ser reconocido por los otros. En este marco ocurre el silencio en que considero se encuentra en nuestro país (Uruguay) la profesión bibliotecológica, y de ahí la necesidad de revisar las razones que llevan a que esto ocurra.

El reconocimiento es entonces pieza clave en la construcción identitaria, pues incide en la autonomía de los sujetos a la hora de efectuar elecciones. Según Honneth (2006) vivimos hoy en una cultura afirmativa en la que el reconocimiento manifestado públicamente contribuye a crear una

imagen positiva de uno mismo, al punto que el hecho de ser oficialmente alabado respecto a determinadas cualidades o capacidades tiene la función de integrar individuos y grupos en el orden social dominante, generando actitudes conformes al sistema y socavando la autonomía de los miembros de la sociedad. El planteo de este autor nos hace pensar en la caída del prestigio que posee la bibliotecología como profesión y en el hecho de que tal vez la ausencia de reconocimiento sea un factor determinante en las preferencias acerca de qué carrera estudiar. Sobre esto volveremos al contextualizar la actividad del bibliotecario y también en el apartado titulado *La persistencia del silencio*, cuando demos cuenta de los estereotipos que se han sostenido a través del tiempo en relación a la profesión.

Los estereotipos son ideas preestablecidas o imágenes que se aplican de forma generalizada a un determinado grupo social, y que por lo general se consideran inmutables. El término, se compone de las raíces griegas στερεός (stereós), que significa 'sólido', y τύπος (týpos), que se traduce como 'impresión', 'molde' 'carácter grabado' (COROMINAS, 2009). Siguiendo su etimología ya se observa la rigidez en relación a los planteos que se desarrollan sobre los estereotipos como categorías para clasificar individuos, y también su dificultad para ser modificados, lo que habla de una concepción estática respecto a las características consideradas distintivas de los miembros de esa comunidad. Según Mora (2002) se trata de formas de conocimiento no científico y que cumplen una función como sistemas de referencia construidos a partir de experiencias y modelos transmitidos por la tradición o la comunicación social. Roggau (2006, p.15) sostiene que "el estereotipo se caracteriza por su capacidad de adaptación a los cambios, ya que es inevitable una confrontación del fenómeno con el entorno, la imagen se *disfraza* para acomodarse a la realidad circundante" (énfasis del autor).

Este proceso de simplificación y reduccionismo transforma en simple algo que es complejo, distorsiona la realidad pues destaca algunos atributos en detrimento de otros y es predominantemente evaluativo. A continuación aplicaremos la noción de estereotipo al caso de la disciplina

bibliotecológica y veremos cómo los estereotipos implican valoraciones, tanto negativas como positivas según el caso.

Contextualizando la actividad del bibliotecario

Con el objetivo de reunir elementos para comprender a qué nos referimos cuando hablamos del estereotipo del bibliotecario, es necesario ver cómo surge la profesión, de qué forma ese estereotipo se ha ido fijando, examinar sus constantes a través del tiempo y las modificaciones que ha sufrido a medida que las necesidades y los tiempos cambian.

La actividad nace como respuesta a una necesidad social de poner orden a toda la producción escrita: "El *hacer* tuvo prioridad por sobre el *pensar* y este origen situó a la actividad en un marco *no científico"* (Delgado LÓPEZ-CÓZAR, 2002, *apud* ROGGAU, 2006, énfasis del autor). La construcción conceptual de la disciplina pasó a un segundo plano, por lo tanto, sin un sustento teórico de base, la actividad manual e intelectual de ordenar los documentos, fue prioritaria. "Ese origen empírico y la continuidad sin bases teóricas explícitas, conformaron la base de una imagen sin prestigio académico, la de un aplicado repetidor de prácticas, es decir, una actividad rotulada como oficio, en el mejor de los casos" (ROGGAU, 2006, p.19).

En la antigüedad la actividad del bibliotecario era tomada como desempeño complementario a otra actividad: matemáticos, astrónomos, filósofos, escritores y filólogos eran además bibliotecarios, eso daba valor añadido a su profesión, a la vez que daba reconocimiento a quien la desarrollaba. Eratóstenes, Ptolomeo, Claudio, Calímaco son algunos de los nombres que en la antigüedad se desempeñaron en el rol de bibliotecarios, a los que se suman luego otras figuras como Pio XI, David Hume, Benjamín Franklin, Mao Tse Tung, Jorge Luis Borges, entre otros. Todos ellos fueron reconocidos por la labor en sus especialidades, de allí llega su prestigio, "por eso, cuando ese científico, ese literato, es decir, ese intelectual asume ese rol de bibliotecario, no lo hace desde el plano

educativo y social sino desde su posición de intelectual *en su campo,* que es el que le dio prestigio" (ROGGAU, 2006, p.20, énfasis del autor).

En los orígenes fue necesario preservar los manuscritos, en el Medioevo custodiar el legado de la iglesia guardado en los monasterios y más tarde, en el Renacimiento, con el advenimiento de la imprenta, primó administrar toda esa producción. Luego de la Revolución Industrial, debido al aumento en el nivel de producción, fue necesario el registro de los documentos y establecer mecanismos tendientes a facilitar el acceso a toda esa información. El desarrollo tecnológico posibilitó el incremento y la transmisión de la información a escalas no conocidas hasta el momento, lo que permitió posicionarla como un elemento clave que dio lugar a un nuevo sistema económico y social llamado Sociedad de la Información.

Varias son las facetas que considero que refuerzan el estereotipo del bibliotecario, a la del erudito planteada anteriormente se suma en la Edad Media la de custodio y guardián. Silencio, recogimiento, misterio, envolvían a los monjes que cumplieron una función clave en su época. El estereotipo se centró en la persona sin ver más allá, sin analizar el contexto. Según Roggau, luego del cambio de época y de la llegada al Renacimiento, causa y efecto se invirtieron, pues se interpretó que la causa de los cerrojos y las censuras era por acción de estos monjes, y no se lo vio como las consecuencias de las prescripciones eclesiásticas que hacían eco de las ideas establecidas por la Iglesia. Si bien hoy en día esta visión ya está perimida, no asombran estas interpretaciones disímiles y hasta en cierto modo, cíclicas.

Cabe precisar en algunas diferencias entre el monje medieval y el bibliotecólogo moderno: los monjes cumplían una función de custodia del saber, y al mismo tiempo ocupaban lugares de poder; cada orden monástica definía qué libros se compraban, cómo se custodiaban y cómo se los clasificaba. En muchos casos esta decisión dentro de la orden corría por cuenta del bibliotecario que (en los monasterios más grandes) podía llegar a ser un personaje muy poderoso. El bibliotecario moderno aparece inicialmente como un custodio, como un funcionario de custodia, era más bien un ejecutor de las políticas definidas por otros agentes que un

planificador de políticas de información, tarea que sí hacían los monjes medievales, salvando el anacronismo. Hoy en día este profesional se enfrenta a constantes desafíos, en un mundo que cada vez necesita más el uso de información que crece de forma exponencial. Su participación es clave en el desarrollo cultural y socioeconómico del país, como agente de cambio en la difusión de la información en diversos soportes y teniendo como canal las tecnologías de la información.

La persistencia del silencio

Si bien a lo largo del tiempo se han dado cambios en cuanto a cómo se concibe la imagen del bibliotecario, en cierto sentido aquel rol de custodio y organizador ha permanecido sin fisuras. Podemos decir que a nivel global (en la mayoría de los países) y en la actualidad, el estereotipo de base se ha mantenido, pero vestido con los colores que los nuevos tiempos imponen. Cabría preguntarse cuáles son esos "colores" que estos tiempos incorporaron a la paleta. En respuesta a ello podemos decir que facilitar el acceso a la información, hacer posible el encuentro del usuario con aquello que efectivamente necesita para satisfacer sus necesidades informacionales, adaptando la oferta bibliográfica al contexto de uso y a los requerimientos de ese usuario es clave y viene a marcar la tónica de lo que hoy se espera de la profesión. Las circunstancias y los cambios que ocurren como respuesta a la acción y a la evolución humana exigen respuestas, y como el avance de las tecnologías ocurrió a ritmo vertiginoso, el bibliotecario simplemente se fue adaptando a los cambios en los modos de interactuar con la información. No obstante ello el estereotipo se mantuvo y ese ser silencioso, tranquilo y tímido permaneció vinculado al rol, con las variantes propias de acomodación a cada época.

El espacio físico es lo primero que surge al pensar en el rol. Tal vez atribuido al nombre dado al profesional *bibliotec*ólogo, el trabajo en la *biblioteca* y no el tratamiento de la información, independientemente del espacio físico, parecería ser lo que define a la actividad. El quiebre que hoy en día se da en relación a la concepción de la biblioteca como espacio físico, neurálgico en la concepción de biblioteca tradicional, requiere que

estos profesionales estén dispuestos a trabajar en redes de cooperación con sistemas digitales de información que les permitan ofrecer y desarrollar nuevos servicios y productos, trascendiendo barreras espaciales y dejando atrás la concepción tradicional de *la biblioteca* para referirnos ahora al concepto de *unidades de información,* donde coexisten los materiales en soporte papel y los electrónicos y donde además se han ampliado la gama de servicios a los que el usuario puede acceder, entre los que se destacan los servicios de referencia, la difusión selectiva de información y las alertas bibliográficas, entre otros.

Más allá de todo lo planteado, lo importante es que sin tomar en cuenta el soporte, independientemente del espacio, la información posee el don de ubicuidad que también deberían tener los bibliotecólogos a la hora de posicionarse y dar a conocer los alcances de su desempeño profesional, alzando la voz y silenciando de esa forma la valoración que comúnmente se tiene a través de la cual se une la actividad profesional al recinto de *la biblioteca*.

Cambiando el foco de nuestro planteo, pero sin desviarnos del tema, es necesario prestar atención a otro aspecto no menor a la hora de la construcción identitaria de la disciplina, me refiero a la incipiente feminización de la profesión. Esta constatación es hoy una realidad comprobable, alcanza con revisar la cantidad de mujeres que ocupan cargos en las unidades de información, las que duplican a la cantidad de hombres[1], así como también en cuanto a los inscriptos que año a año figuran en la Facultad de Información y Comunicación (Universidad de la República), único espacio académico que en Uruguay se encarga de impartir la carrera de Licenciado en Bibliotecología.

La división marcada por los modelos culturales muestra la inclinación de las mujeres por profesiones relacionadas con el servicio, lo humanístico, la salud, la educación y entre ellas se asocia a la

[1] Sobre el tema recomiendo el trabajo titulado "La formación de las bibliotecarias y las bibliotecas de mujeres en España" elaborado por Ana Muñoz-Muñoz y Montse Agente (Revista General de Información y Documentación, 25 (1), 2015, que responde a la línea de investigación "Mujeres y Bibliotecas" coordinada por las autoras en la Universidad de Granada, España.

bibliotecología, según Cortés y Dugato (2010). Conviene detenerse además en cómo los prejuicios también colaboran en la fijación del estereotipo, y en tal sentido expongo el planteo de Almandoz de Claus y Hirschberg de Cicliutti (1992, *apud* CORTES y DUGATO, 2010, p.23), quienes refiriéndose a la feminización de la bibliotecología afirman que: "de esta forma se cierra un círculo vicioso donde las mujeres ocupan trabajos de menor jerarquía y los oficios o profesiones pierden jerarquía cuando predominan en ellos las mujeres".

En lo antedicho se muestra la importancia del reconocimiento y su incidencia en el comportamiento, ya que es notoria la constatación acerca de cómo el bajo perfil de los profesionales a la hora de darse a conocer y ocupar espacios de prestigio repercute en la elección de la carrera y en la construcción de la autoestima profesional.

Las actividades básicas asociadas a una biblioteca (atención de usuarios, ordenar los libros en los estantes, proceder al expurgo de materiales) se siguen percibiendo como tareas de "la bibliotecaria". Sin embargo las tareas relacionadas con el tratamiento y gestión de la información, la construcción y administración de sitios Web y filtrado de información se atribuyen a los informáticos, cuando en los hechos son tareas que forman parte del perfil del Licenciado en Bibliotecología, el cual las realiza efectivamente en su desempeño profesional. La figura del bibliotecólogo digital es un aspecto clave en el desarrollo de la sociedad actual, razón por la cual el paradigma tecnológico se impone, y los conceptos de biblioteca virtual y biblioteca híbrida[2] dominan la literatura actual en relación a la disciplina, sin embargo esto no ocurre a la hora de visualizar al profesional como capaz de desarrollar su profesión estos espacios.

Hasta aquí hemos mencionado aspectos vinculados a prácticas y procesos sociales en relación a la profesión, conviene ahora atender a

[2] El término biblioteca híbrida se usa para referirse a aquellas unidades de información que cubren servicios y funciones propias de la biblioteca tradicional, a los que se les suman servicios de la biblioteca digital o virtual. A las funciones históricas de una biblioteca se suma la labor de los buscadores de información que proporcionan recursos de información electrónica a usuarios situados remotamente.

cómo se la representa socialmente y en tal sentido otro aspecto interesante, y que se relaciona con lo antes mencionado, es que aún en muchos espacios persiste la invisibilización de los bibliotecólogos como profesionales universitarios. Muchos investigadores han tomado el tema y lo han analizado (PEÑA ASTORGA, 2000; ROCA, 2005; ROGGAU, 2006; ITURBE y RAMÍREZ, 2014). Algunos de ellos coinciden en señalar que la biblioteca y el bibliotecario no son noticia, "la acumulación de conocimiento registrado sugiere reposo, aunque su contenido es extraordinariamente dinámico al ponerse en contacto con la gente" (ROGGAU, 2006, p.22). La bibliotecología no es una carrera publicitada y como ya vimos al mencionar algunos de los nombres de bibliotecarios célebres (aunque no todos formados), el rol se desarrolló a la sombra del desarrollo académico obtenido en la especialidad con que se vinculaba a esa persona, aunque muchas veces ese prestigio se había sostenido gracias a las posibilidades de investigación que brindaba la oportunidad de ejercer la actividad de bibliotecario. Este planteo nos lleva nuevamente al valor del reconocimiento, aspecto al que ya nos referimos en otros segmentos de este trabajo. La necesidad de volverse visible, de darse a conocer, es inherente al ser humano inmerso en un ámbito social y los grados en que se articula esa impronta de visibilidad dependen de varios factores, algunos de los cuales en el caso de la profesión del bibliotecólogo ya han sido planteados en este recorrido.

Según Honneth (2006), a diferencia del conocimiento, que es un acto no público, más vinculado con lo cognitivo, el reconocimiento depende de medios en los que se expresa y se explicita. Esto resulta de capital importancia cuando atendemos al valor que reviste la palabra, el *decir acerca de*, pues poner en el discurso la importancia de la actividad que realiza el otro dimensiona ese quehacer. Así se manifiesta y se difunde la actividad frente a los otros. El reconocimiento no debe ser entendido meramente como conocimiento, es más que identificación del otro, el reconocimiento es una "atribución de valor", según Honneth (2006).

Otro elemento que subyace al planteo de este autor se vincula a la consideración del espacio público y el espacio privado, es en el primero

donde se hace visible el reconocimiento. El espacio público es visto como escenario donde el espacio y el tiempo se van tejiendo y donde se suceden narrativas de naturaleza muy variada. Ese espacio público no es común a todos los hombres, el grado de reconocimiento dependerá del lugar que cada uno ocupe y desde donde cada uno se posicione y de sus estrategias de visibilidad para marcar presencia. Emparentado con el tema del reconocimiento en tanto percepción del otro, encontramos a la invisibilidad, tomada en sentido metafórico, no como no estar físicamente sino como no participación en un sentido social. Con esto no pretendo plantear que la bibliotecología como profesión sea invisible, sino que lo que busco sostener es que ese silencio que transversaliza a la disciplina no le permite ser socialmente visible o al menos no con la nitidez que presentan otras profesiones en el escenario social.

Para ilustrar el punto antes expuesto me referiré a qué es lo que ocurre respecto a la ocupación por parte de los bibliotecólogos de algunos espacios de poder donde la profesión debería tener un sitio preponderante. Muchas veces ocurre que la dirección de una biblioteca se otorga para prestigiar a la biblioteca, pero no por el dominio técnico y los conocimientos en la disciplina bibliotecológica que pudiere tener quien ostenta ese cargo. Impera la autoridad que el postulante tiene en el campo disciplinar en el que se desempeña, no su posible capacitación y su experiencia en relación a la ciencia de la información. Un caso típico lo encontramos en Uruguay, ya que desde la creación de la Biblioteca Nacional, en 1816, dirigida en aquella época por el presbítero Dámaso Antonio Larrañaga, han ocupado el cargo de director renombradas figuras del quehacer nacional, en su mayoría escritores e historiadores de la talla de Alberto Zum Felde, Arturo Sergio Visca, Tomás de Mattos y Carlos Liscano. Es recién después de casi 200 años que la Biblioteca Nacional de Uruguay cuenta por primera vez con una directora graduada en Bibliotecología, la Lic. Esther Pailos, quien asumió su cargo en el año 2015.

¿Cómo es la visión acerca de la profesión?

La aparición de los medios de comunicación produjo la repetición y fijación de los estereotipos, un repertorio reiterado de términos, imágenes y situaciones parece surgir casi de inmediato cuando la biblioteca es el ámbito o un bibliotecario aparece en escena, por ello me pregunto: ¿**cómo nos ven** en el cine o en la literatura? Considero importante atender someramente este punto pues estas formas de expresión funcionan como signos de identificación y reconocimiento y permiten conocer aquellos aspectos que están arraigados en el imaginario social, relativos a apariencia física, formas de interacción y función social, las que construyen representaciones sociales. Las representaciones son, según Jodelet (1984) una forma de conocimiento que permite interpretar nuestra vida cotidiana. En tal sentido, atender a los mensajes que llegan desde el cine o la literatura pude arrojar luz para comprender qué imagen compone el imaginario respecto a la profesión.

La mayor parte de los filmes relevados agudizan el estereotipo que hace de las bibliotecas lugares aburridos y a sus empleados personajes secundarios. Generalmente se trata de mujeres de avanzada edad, nada atractivas, peinadas con moño y que usan lentes y zapatos cómodos. No obstante ello, los hombres también han encarnado el papel, como en *El nombre de la rosa* (personaje: Jorge de Burgos, año del film: 1986), en *El bibliotecario: en busca de la lanza perdida* (personaje: Flynn Carsen, año del film: 2004) o en *The black gold* (personaje: Auda, año del film: 2011).

Dentro de la galería de personajes los hay expertos catalogadores, preocupados excesivamente por el procesamiento técnico de la información, otros con una memoria prodigiosa y algunos que no paran de leer gruesos volúmenes de libros. Cabe señalar que los relatos que tienen lugar en las bibliotecas han experimentado una cierta evolución: en muchos de ellos las bibliotecas dejan de ser lugares oscuros y cerrados, destinados únicamente a la meditación, y se convierten en lugares propicios a la aventura y la intriga, como ocurre en "El fin del mundo y un despiadado país de las maravillas" (2011) y "La biblioteca secreta" (2014), ambos de Haruki Murakami, y también en "El nombre de la rosa" de

Umberto Eco (1980). Este fenómeno es explicado por Innenarity (2015) quien opina que transformarlas en lugares emocionantes "no hace otra cosa que subrayar su carácter habitualmente aburrido, como espacio donde no se crea sino que se recoge la creación de otros, donde no pasa nada ni se decide nada importante". Opino que la ficción generalmente se vale de recursos tendientes a sacudir lo que en la realidad es previsible y en tal sentido es más atractivo romper con la norma y mostrar este espacio de forma diferente a como es concebido por el imaginario.

La autopercepción como parte del proceso de construcción de la identidad

De acuerdo a las investigaciones efectuadas en relación a la forma en cómo nos vemos (CORTÉS y DUGATO, 2010; ALLENDEZ y PUENTE, 2010), diremos que los bibliotecarios tienen una buena imagen de lo que son ellos mismos, pero sostienen que esa imagen negativa perpetuada en el estereotipo ha afectado su estatus profesional.

En el entorno nacional, y de acuerdo a algunas entrevistas que he efectuado en relación al tema, se la visualiza en reiteradas ocasiones como una profesión contradictoria, o que posee "un equilibrio inestable" como una vez planteó un estudiante: "conseguir que los libros lleguen a todos y a su vez protegerlos de los lectores para garantizar accesos futuros es verdaderamente difícil". A esto agrego que el bibliotecólogo es mediador, nexo, pone límites al acotar la recuperación de la información mediante estrategias de búsqueda, y de esa forma hace posible que el usuario acceda a la mayor cantidad de información, pero ajustada a sus necesidades: "Cuando un bibliotecario o una bibliotecaria alejan o esconden ciertos libros para que otros nos resulten más accesibles, cuando seleccionan, destacan o recomiendan, formalmente están haciendo algo muy parecido a lo que pretendieron los enemigos de los libros, pero así consiguen lo contrario que aquellos fanáticos: protegen el libro de los saqueadores y nos protegen a nosotros de su excesiva cantidad" (INNENARITY, 2015).

La virtualización de la información ha propiciado un cambio paradigmático: de la información localizada en un determinado espacio físico, al acceso a información alojada en la web. La información se independiza del soporte físico y debe ser gestionada como un objeto en sí mismo. Esto ha traído aparejado el aumento incesante de grandes cantidades de información que se multiplica en diferentes entornos, lo cual se conoce como *infoxicación*. Como plantea Mena (2014), la infoxicación, la sobresaturación de información, el ruido-interferencia, puede llegar a generar angustia en el usuario por no sentirse en condiciones de encontrar la información buscada, y este fenómeno que alude a la multiplicación de la cantidad de información que existe en el mundo y que muchos llaman 'explosión de la información', más bien debería llamarse "explosión de la desinformación, indigerible y confundidora", como plantea Cobo (2007, p.74). El profesional de la información está preparado para gestionarla, hacerla accesible, depurar el exceso mediante estrategias de búsqueda y permitir que el usuario obtenga aquello que se ajusta a sus necesidades y capacidad cognitiva. Se encuentra preparado para alfabetizar informacionalmente a los usuarios haciendo que éstos realicen un uso responsable de la información, ampliando así su participación en la sociedad. Hoy su trabajo es dinámico e interactivo, como las fuentes de información que emplea, y trasciende el espacio de la biblioteca propiamente dicha. Gloria Ponjuan (1998) describe al trabajador de esta nueva era como inquisitivo e inteligente y las herramientas que emplea, según la autora son el diálogo, el análisis de escenarios y la reingeniería de proyectos.

Entonces cabría preguntarse ¿por qué seguimos en silencio? ¿Por qué estos alcances del quehacer profesional no adquieren voz?

A modo de síntesis

Como cierre de este trabajo propongo responder las preguntas que me he ido haciendo, aunque en verdad no serán respuestas las que daré, sino una aproximación a esas interrogantes, revisando el recorrido hecho a través de esta contribución.

En el inicio de este trabajo plantee mi intención de explicar porqué considero que el silencio transversaliza las creencias sobre la disciplina bibliotecológica y ha permeado en su construcción identitaria. Me propuse detenerme en el silencio que va más allá de un simple *estar callado*, ya que esta puede ser una postura *ad hoc*, necesaria ante una determinada situación. Por eso sostengo que la actitud de *callar* es la que interesa en este caso, porque habla de una imposibilidad de tener voz, sostenida a lo largo del tiempo, lo cual oficia como limitante a la hora de ocupar un lugar en espacios donde es clave que existan bibliotecólogos, dado el caudal de información que es necesario gestionar. El bajo perfil que caracteriza a los profesionales del área ha perpetuado esta actitud de silencio, lo cual impide que se den a conocer muchas de las actividades que se encuentran dentro del rol. A eso se suman los estereotipos que hemos planteado a lo largo de esta presentación, los cuales han acompañado el devenir de la carrera desde la antigüedad y que no han podido ser removidos a pesar de que el desarrollo de la disciplina en la actual sociedad de la información es indiscutible.

La feminización de la bibliotecología, la invisibilización de los bibliotecólogos como profesionales universitarios, el considerarse un complemento a otra actividad, por lo que quien la desempeñaba lo hacía en posición de erudito en su campo disciplinar y no desde las bases teóricas de la ciencia de la información, son algunos de los elementos que alimentan los estereotipos en relación a la bibliotecología y que pueden tener efectos adversos cuando se pretende despertar vocaciones o pensar en estudiar la carrera. No obstante ello hay que destacar también que las virtudes que se evidencian en los estereotipos dan cuenta de la responsabilidad social de los bibliotecólogos, de su compromiso y de los alcances de su trabajo en aras de asegurar el acceso y uso de la información, adaptada a los requerimientos de los usuarios. Considero que el trabajo con la información que realiza el bibliotecólogo tiene una trascendencia social relevante, de manera que no se lo puede visualizar tan solo como un individuo que media entre el conocimiento y el hombre, sino que el valor de su trabajo radica en ser mediador entre el conocimiento, el hombre y la realidad social que lo circunda.

Tal vez con una mayor participación en ámbitos donde es clave su presencia, y sorteando las dificultades de este shhhtereotipo, el bibliotecólogo logre marcar presencia en equipos multidisciplinarios, y posicionarse en espacios donde se toman decisiones en relación a la más compleja de las políticas públicas: las políticas de información que se desarrollan a nivel nacional.

Referencias

ALLENDEZ, P.; PUENTE, M. *¿Cómo nos ven y como nos vemos en el mundo de la información? Del bibliotecario burocrático al profesional web 2.0.* Buenos Aires: Consultora de Ciencias de la Información, 2010. Disponible en: http://es.slideshare.net/pattsul/cmo-nos-ven-y-cmo-nos-vemos-en-el-mundo-de-la-informacin-del-bibliotecario-burocrtico-al-profesional-web-20

COBO ROMANÍ, C; PARDO KUKLINSKI, H. *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food.* Barcelona: Universitat de Vic, 2007.

COROMINAS J. *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana.* Madrid: Gredos, 2009.

CORTÉS, M.; DUGATO, V. *Estereotipos del profesional bibliotecólogo/a en la Universidad Nacional de Córdoba, 20*09. Trabajo final para obtener el título de Licenciado en Bibliotecología- Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, 2010.

HONNETH, A. El reconocimiento como ideología*. Isegoría*, n. 35, p.129-150, 2006.

INNENARITY, D. El oficio bibliotecario. *El País,* Madrid. Publicado el 24 de octubre de 2015.

ITURBE, L.; RAMIEZ LEIVA, E. Estereotipos y roles sociales de los bibliotecarios en el discurso cinematográfico. *Revista General de Información y Documentación,* v. 24, n.1, p.25-40, 2014. Disponible en: http://dx.doi.org/10.5209/rev_RGID.2014.v24.n1.45388

JODELET, D. Representación social: fenómenos, concepto y teoría. En: JODELET, D. (Org.) *Psicología social y problemas sociales.* Buenos Aires: Paidos, 1984.

LARRAIN, J. El concepto de identidad. *FAMECOS*, v. *10*, n. 21, p. 30-42, 2003.

MENA M. Herramientas contra la infoxicación en los Social Media: los Content Curators. *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación,* vol. 24, 2014. Disponible en: http://ambitoscomunicacion.com/2014/herramientas-contra-la-infoxicacion-en-los-social-media-los-content-curators/

MORA, M. La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici*. Athenea Digital*, vol.2, p.25-32, 2002.

PEÑA ASTORGA, G. La visión del "otro": una propuesta del concepto de imaginario internacional en la investigación de la comunicación. *Revista Hipertextos,* v 1, julio-diciembre, 2000. Disponible en: <http://hiper-textos.mty.itesm.mx/index.html>

PONJUAN, G. Ser o parecer: reflexiones en torno a la imagen del profesional de la información. *Revista Ciencias de la Información.* v.29, n.1, p.15-22, 1998.

ROCA, M. Uso y abuso de la estereotipia en los medios de comunicación. Propuestas para un consumo sostenible desde la perspectiva de género. *Área abierta,* vol. 12, 2005. Disponible en: <http://www.ucm.es/BUCM/revistas/inf/48912482/articulos/ARAB0505330005A.PDF>

ROGGAU, Z. Los bibliotecarios, el estereotipo y la comunidad. *Información, cultura y sociedad*, v.15, p.5-12, 2006.

SCHEIN, V. E. A global look at psychological barriers to women's progress in management. *Journal of Social Issues,* vol.57, p.675-688, 2001. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=5041318&pid=S0718-22282009000200004000040&lng=es

A textualização da resistência por meio da tatuagem "demônio"

Naiara Silva[1]
PPGL | UCPel

Ercília Ana Cazarin[2]
PPGL | UCPel

Resumo: Este texto faz parte de um conjunto de trabalhos que vêm sendo construído a fim de compreendermos o funcionamento da resistência por meio de sua textualização na tatuagem. A tatuagem é aqui entendida como uma prática discursiva de individualizar o corpo, cuja corporeidade configuraria um gesto simbólico de resistência, de confrontação, de transgressão ou de subversão do sujeito tatuado, pois entendemos que por meio do corpo, o sujeito significa-se e significa. Nesse caminho, pensamos que se tatuar, enquanto prática de resistência pode refletir tensões sociais e culturais que manifestam uma atitude de distanciamento simbólico perante padrões dominantes da ordem social. Com base no que precede, nosso objetivo é compreender a formulação/textualização da tatuagem "demônio", relacionando-a à questão da resistência e da identificação. Para tanto, filiadas na teoria da Análise de Discurso (AD) de tradição pecheuxtiana, partimos de algumas questões norteadoras: i. como os sentidos que emergem da tatuagem "demônio" fogem do estereótipo sedimentado na memória social? ii. a tatuagem, nesse caso, pode ser entendida como uma forma de materialização da resistência do sujeito, na qual encontra espaço

[1] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas.
[2] Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas.

para textualizar a diferença e sentidos outros? Nesse ínterim, buscamos compreender a relação do sujeito com seu corpo através do nosso objeto de análise. Corpo que, enquanto suporte, textualiza discursos e produz sentidos. São esses sentidos que nos instigam, nas suas manifestações e/ou encobrimentos.

Palavras-chave: corpo; tatuagem; leitura; sentidos.

Title: Textualizing resistance by means of the "Demon" tattoo

Abstract: This text is part of a series of works that have been constructed to understand the functioning of resistance through its textualization in tattoos. Tattoos are here understood as a discursive practice of individualizing the body, whose corporeity would configure a symbolic gesture of resistance, confrontation, transgression or subversion of the tattooed subject, since we understand that by means of the body, the subject means himself and means in society. This way, we think that tattooing as a practice of resistance may reflect social and cultural tensions that manifest an attitude of symbolic detachment from dominant patterns of social order. Based on the above, our objective is to understand the formulation/textualization of the "Demon" tattoo, relating it to the question of resistance and identification. For doing that, we use Michel Pêcheux's Discourse Analysis (DA) theory, having as a starting point some guiding questions: i. how senses that emerge from the "Demon" tattoo escape from the Demon stereotype sedimented in social memory? ii. may tattoos, in this case, be understood as a way for materializing the subject resistance in which he finds a space to textualize the difference and other senses? We use this to seek to understand the relation of the subject to his body through our object of analysis. It is a body that, as support, textualizes discourses and produces senses. These senses is what instigate us, in their manifestations and / or cover-up.

Keywords: body; tattoo; reading; senses.

Considerações iniciais

O presente trabalho resulta de um especial interesse de reflexão sobre o funcionamento da resistência, mais precisamente por sua textualização por meio da tatuagem. A noção de resistência no âmbito da Análise de Discurso (AD) de filiação pecheuxtiana não é algo novo, na medida em que Pêcheux (1988/2009[3]), nosso precursor teórico, já refletia acerca de tal funcionamento. Em suas formulações, o autor escreve que "i. não há dominação sem resistência: primado prático da luta de classes, que significa que é preciso 'ousar se revoltar'. ii. ninguém pode pensar do lugar de quem quer que seja:primado prático do inconsciente, que significa que [...] é preciso 'ousar pensar por si mesmo'"[grifos do autor] (p.281). Todavia, podemos afirmar que a discussão teórica e o modo como os analistas de discurso vêm trabalhando com esta noção ainda nos dá espaço para o presente estudo.

Conforme escreve Leandro-Ferreira (2015),

> Mobilizar a resistência não seria tão somente um caso de adição de um termo a um dispositivo teórico, mas de articulação a uma rede conceitual que, além de complexa, requer interfaces compatíveis com os saberes de seu campo epistemológico. [...] Ser analista de discurso no Brasil hoje, portanto, significa o empenho em demarcar os limites e as especificidades do quadro teórico, não deixando banalizar o aparato conceptual construído, nem diluir os procedimentos de análise sob a forma de modelos úteis de aplicação imediata. Significa manter presente a ideia de ruptura e resistência, traços fundadores da teoria que estão na base de muitos dos conceitos com os quais ela opera e que a faz enfrentar as evidências da significação (p.163).

Diante do exposto, situamos este texto no conjunto de trabalhos que visam refletir e discutir sobre o funcionamento discursivo da resistência, para que se compreenda e se legitime o conceito no dispositivo teórico-metodológico da AD, tal como propõe a autora citada acima. Dessa

[3] A formatação desta bibliografia está disposta na seguinte ordem: 1988 refere-se a 1.edição da obra/ 2009 refere-se à edição que estamos utilizando no estudo, 4.edição.

forma, diante do temaque apresentamos "estudo de tatuagens enquanto gestos simbólicos de resistência", trazemos para análise a tatuagem "demônio" materializada no corpo de um sujeito[4] por nós entrevistado.

Com base em leituras e outros trabalhos realizados (SILVA, 2014 e SILVA; CAZARIN, 2015), entendemos que o sujeito identifica-se com o seu corpo para significar, assim como ele identifica-se com a língua no processo de significação. Através da tatuagem, num processo de textualização do corpo, este sujeito materializa na pele o seu desejo, a sua interpretação e a sua interpelação. E é neste ponto que pensamos no funcionamento discursivo da resistência, com apoio no que escreve Leandro-Ferreira (2015), "ao resistir, o sujeito resiste à dominação, resiste ao enquadramento, à manipulação, nem sempre de forma consciente e nem sempre de forma exitosa, mas o faz sem cessar" (p.165). Assim, na pele que é transformada em texto, em uma junção de palavras, imagens e cores, podem ser materializadas as contradições e os enfrentamentos do sujeito, funcionamentos estes que evidenciam sua resistência e produzem sentidos inesperados à ordem imposta.

Sendo assim, enfatizando a questão da resistência, seguindo os pressupostos do legado pecheuxtiano, nos perguntamos: i. como os sentidos que emergem da tatuagem "demônio" fogem do estereótipo sedimentado na memória social? ii. a tatuagem, nesse caso, pode ser entendida como uma forma de materialização da resistência do sujeito, na qual encontra espaço para textualizar a diferença e sentidos outros?

Estas questões se fazem pertinentes na medida em que objetivamos compreendera formulação/textualização da tatuagem "demônio", levando em conta que no gesto de se tatuar articulam-se corpo, linguagem, desejo, falta, excesso, imaginário, posições e (contra)identificações. Esta concepção nos aproxima do que escreve Abreu (2013) sobre a prática da *tattoo*, segundo a autora, precisamos, enquanto

[4] O sujeito entrevistado foi convidado a participar desta pesquisa como voluntário, nas condições de sigilo de identidade e mediante a assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), parte do projeto de Dissertação de Mestrado (2014) que foi submetido ao sistema da Plataforma Brasil, e, posteriormente, foi aprovado para possível continuidade, sob o número de aceite CAAE: 37308814.7.0000.5339.

analistas, "suportar a incompletude e pôr corpo/linguagem em movimento" (p.146). Assim, concentrar esforços para compreender o funcionamento dessa linguagem gravada na pele não é uma tarefa operatória de cálculos, mas de reflexão e descrição, pois na perspectiva da AD, os sentidos não são concebidos como estáticos tampouco neutros e transparentes, mas sim, constituídos por processos em que interferem o inconsciente e a ideologia.

Visto isso, apresentaremos, a seguir, a imagem da tatuagem "demônio" do sujeito entrevistado e discorreremos sobre as principais noções mobilizadas. No batimento entre descrição e interpretação, no segundo momento, traremos algumas considerações do sujeito sobre a sua *tattoo*e a leitura que fazemos dessa significação. Por fim, na obrigatoriedade de um fechamento, como se fosse possível colocar um ponto na inquietação que nos incentiva, tentaremos mostrarcomo a resistência se faz presente na textualização da tatuagem em questão.

Tatuagem: uma possibilidade de textualização da resistência

"Tatuei faz o quê? (pausa) Comecei com esse lance de demônio faz uns... há uns nove anos atrás, eu acho, nove, dez, que eu comecei a mexer nessa perna, pegando essa ideia assim" (SUJEITO, 2014).

Na continuidade de nossa reflexão, acreditamos pertinente trazer uma das primeiras considerações do sujeito entrevistado sobre a sua *tattoo* "demônio" paracompreendermosa relação deste sujeito com seu corpo e, também, para situarmos como entendemos este conceito na perspectiva a qual nos filiamos.

Como podemos observar, retomando as palavras do sujeito, a relação dele com seu corpo não se dá de forma objetiva, pois consideramos que tanto os sujeitos quanto os sentidos, se constituem concomitantemente. Dessa maneira, ao pensarmos nas tatuagens, compreendemos que elas fazem do corpo um registro escrito, oportunizando ao outro a ler o que o sujeito textualizou. Sobre a escrita,

recorremos ao estudo de Orlandi (2004), em que ela escreve que “a letra é o traço mais marcante que nos aparece, representando nossa entrada no simbólico. Traço que marca o sujeito enquanto sujeito, em sua possibilidade de autoria, frente à escrita” (p.119).

Figura 1: Fotografia da tatuagem do sujeito entrevistado. Agosto de 2014

Nesse entendimento, a *tattoo* pode ser vista como uma manifestação da escrita que individualiza o sujeito, embora os traços sejam todos realizados com tinta e agulha, cada sujeito pode atribuir um sentido diferente à tatuagem, de forma subjetiva[5], tal como o sujeito do nosso trabalho. Para justificarmos esta proposição, trazemos o que postula Orlandi (2012b). A autora retrata que

[5] O foco do nosso trabalho não é a questão da subjetividade, tal como se trabalha nas teorias enunciativas. O nosso interesse centra-se em compreender como o sujeito que se tatua, a partir do imaginário do lugar social em que se inscreve, formula sentidos às suas tatuagens. Para explicarmos melhor como entendemos a subjetividade, trazemos Haroche (1992). Em suas formulações, a subjetividade trata-se de “uma vontade sem limites e uma submissão sem falhas” (HAROCHE, 1992, p.51). Nesse viés, o sujeito teria toda a liberdade para melhor assujeitar-se, ele pensa assumir posições pessoais, quando, de fato, assume posições afetadas ideologicamente.

> Ao dizer, o sujeito significa em condições determinadas, impelido, de um lado, pela língua e, de outro, pelo mundo, pela sua experiência, por fatos que reclamam sentidos, e também por sua memória discursiva, por um saber/poder/dever dizer, em que os fatos fazem sentido por se inscreverem em formações discursivas que representam no discurso as injunções ideológicas. Sujeito à falha, ao jogo, ao acaso, e também à regra, ao saber, à necessidade. Assim o homem (se)significa (ORLANDI, 2012b, p.53).

Nessa perspectiva, sustentamos que a relação do sujeito com seu corpo não escapa às determinações ideológicas. Ao contrário, se considerássemos o sujeito distante da historicidade que o constitui, reduziríamos o estudo à noção de sujeito empírico, o que não é o caso da AD que leva em conta a exterioridade e o inconsciente quando trabalha com o sujeito. Assim, buscamos compreender o sentido atribuído à tatuagem pelo sujeito entrevistado, pois a partir do linguístico, da materialidade significante, precisamos considerar a dimensão histórica e a psicanalítica.

Em outras palavras, não tratamos do corpo como biológico, uma dádiva da natureza, mas como o resultado de uma construção, sendo ele interpelado. Orlandi (2012c), quando trabalha sobre essa questão, ressalta que "enquanto corpo empírico, ele é apenas carne. Todavia, quando o corpo é produzido em um processo de significação, em que trabalha a ideologia, ele é corpo simbólico, chamado de *corpodiscurso*" (p.85). Seguindo essa orientação, é dessa maneira que trabalhamos com o corpo, o *corpodiscurso* do sujeito tatuado, sua materialidade significativa e os efeitos de sentido produzidos enquanto corpo de um sujeito afetado e interpelado por umaideologia que se pauta por um corpo belo, moldado, cultuado e individualizado.

A tatuagem, nesse viés, pode ser considerada uma forma de individualização do corpo. A respeito, selecionamos três autores que trabalham nessa ótica para nos ajudarem à reflexão, são eles Leandro-Ferreira (2013), Ferreira (2007) e Orlandi (2012a). A primeira, de maneira geral, define o corpo como lugar de inscrição do sujeito e a tatuagem nesse caminho, seria um projeto desse sujeito para ocupar um lugar histórico e

cultural. O segundo, salienta que a *tattoo*configuraria uma forma de demarcação estilística através da qual algumas pessoas constroem e dão a (re)conhecer não só sua identidade pessoal, mas também o modo como percebem e se relacionam com o mundo.E por último, mas igualmente importante, Orlandi (2012a), ao tratar da *tattoo* na sociedade contemporânea, percebe que é outro imaginário que rege o funcionamento do gesto de se tatuar e este, produz sentidos diferentes interferindo tanto na identidade quanto nos processos de individualização do sujeito. Com efeito, sob nosso ponto de vista, concordamos com os trêsautores quando escrevem sobre a tatuagem e o modo de identificação/individualização do sujeito, e acreditamos necessário especificarmos tais ideias.

Leandro-Ferreira (2013), ao pensar na "arquitetura do corpo", na "sua forma de organização, de constituição e funcionamento" (p.99), enquanto objeto teórico, salienta que é necessário pensar também no espaço e no tempo em que esse corpo ganha corporeidade, ou seja, se manifesta, se movimenta, se corporifica. Tratando-se do corpo que materializa a tatuagem "diabo", atentamos ao fato de que ele está inserido no contexto sócio-histórico da contemporaneidade, em que existe uma busca desenfreada por um "corpo liberto de amarras", produzindo outra forma de assujeitamento do sujeito. Como bem lembra a autora citada, "o sujeito que se julga livre para fazer do seu corpo o que lhe prouver e o que a tecnologia lhe oferecer acaba sendo vítima dessa mesma ilusão, transformada em ferramenta de controle que busca enquadrá-lo em um mundo logicamente estabilizado" (LEANDRO-FERREIRA, 2013, p.103).

Ao consideramos o espaço e o tempo em que o corpo do sujeito entrevistado ganha corporeidade e também em que sua *tattoo* ganha visibilidade, observamos nas suas próprias palavras que os sentidos atribuídos ao "demônio" podem ser diferentes, na medida em queo lugar social comum aos sujeitos, tatuados ou não, é atravessado pela reprodução/repetição e pela ruptura de sentidos estabilizados, o que evidencia a multiplicidade de efeitos de significações que circulam no mesmo espaço. De acordo com o referido sujeito (2014), "o pessoal não gosta, principalmente velha. Velha é fogo! Olha é já 'grrrgrrr'

(onomatopeia de resmungos), sabe, 'é está entregue, tu não tem lugar no céu'. E, acho, cara, não existe isso de ter lugar no céu, sabe...". Como podemos observar, os gestos de interpretação sobre o "demônio", realizados pelo sujeito entrevistado e pelo sujeito "velha", tal como o próprio denomina, são gestos simbólicos investidos de posições historicamente constituídas. De um lado, pela leitura que fazemos, temos um sentido construído pelo sujeito, numa forma de subversão aos padrões sociais acerca do desenho – nesse funcionamento, o sujeito interfere no processo categórico de atribuição de sentidos, que os aprisionam, conseguindo se subjetivar, se metaforizar, se individualizar... num gesto de resistência ao tradicional;de outro lado, temos um sentido negativo atribuído ao "demônio" pelo sujeito "velha" que é da ordem do estabilizado.Nesse contexto, podemos observar que ambos sujeitos estão imaginariamente inscritos em lugares distintos, ou seja, em formações discursivas diferentes, produzindo sentidos que são adequados a sua posição.

Sobre esse assunto, Osório (2006), na sua tese, escreve sobre as tatuagens e os estigmas que a sociedade impõe àqueles sujeitos que as possuem materializadas no seu corpo. A autora sugere que "não se trata mais de uma marginalização em termos de criminalidade, mas sim em termos de exclusão social. [...] são grupos excluídos, marginalizados e cujas redes de sociabilidade muitas vezes se fecham em si mesmos" (OSÓRIO, 2006, p.35-36). A nosso ver, acreditamos que este funcionamento de exclusão, mesmo em um grau menor, ainda se faz presente em função de discursos preconceituosos que estão enraizados na sociedade.

Na opinião de Fonseca (2012), por exemplo, o discurso de tolerância ao "diferente", somente evoca um problema maior na sociedade, pois reforça e legitima o preconceito existente. Na sua explicação,

> [...] a tolerância de tudo e de todos também significa tolerar uma(s) classe(s) dominante(s), com discursos e sentidos dominantes. Nesse jogo de tolerâncias há sensações de pertencimento que atuam de forma ilusoriamente líquida. [...] O sujeito interpelado por esse nexo social líquido se diz livre para fazer o que bem entender,

> porque nada deve a ninguém e porque é cidadão do mundo. Nesse sentido, é-se tolerante a homossexuais, travestis, muçulmanos, negros, brancos, índios, judeus etc.; mas não se admite partilhar de seus sentidos: o espaço é heterogêneo, capitalista, plural, mas aos sujeitos não cabe muita escolha a não ser escolher seu rótulo (FONSECA, 2012, p.8-9).

De todo modo, entendemos que há um corpo que“comparece como dispositivo de visualização, como modo de ver o sujeito, suas condições de produção, sua historicidade e a cultura que o constitui. Trata-se do corpo que olha e que se expõe ao olhar do outro” (LEANDRO-FERREIRA, 2013, p.105).Nessa direção, podemos acrescentar que o corpo tem uma dupla capacidade de se revelar, como lugar de conformação ou confrontação social, de controle ou resistência, de autoridade ou subversão, de contenção ou de excesso, de disciplina ou transgressão, de reprodução ou inovação, como bem afirma Ferreira (2007). Pensamos, então, nos efeitos de sentidos produzidos pela tatuagem “demônio”, cuja corporeidade configuraria um gesto simbólico de resistência, subversão, transgressão e inovação ao sentido estabelecido, retomando as denominações do autor citado.

Ressaltando o que desenvolve Ferreira (2007), o gesto de se tatuar implicaria uma performance estética, consubstanciando um sentido de desfiliação perante a ordem cultural e social estabelecida, ou em outras palavras, provocando sentidos de irreverência e transgressão perante determinadas esferas de controle social. Nas considerações do autor,

> A estética cultivada pelos usuários de corpos extensivamente marcados, orientada por valores de originalidade e pelo culto do neobarroquismo e do bizarro, confronta e interpela a estética “naturalista” hegemonicamente produzida e reproduzida pelos mecanismos dominantes de poder e regulação corporal (FERREIRA, 2007, p.298).

Este funcionamento pode ser observado nas palavras do sujeito entrevistado quando falava de sua *tattoo*, “a primeira coisa que me perguntam é se sou satanista, ou um negócio assim, e não, nada a ver. Eu não sou satanista, eu só gosto e me identifico, eu acho o bizarro bonito. Eu

vejo beleza no negócio que todo mundo acha feio, que é feio na verdade, mas é feio, mas é bonito. Né?" (SUJEITO, 2014).

Nessa ótica, completando o entendimento de Ferreira (2007), marcar o corpo configuraria uma tomada de posse sobre a construção da identidade e biografia pessoal do sujeito, numa forma de protagonismo social, através de linguagens e códigos próprios. A tatuagem se constitui como um desses códigos que os sujeitos utilizam para se expressarem enquanto tal, para produzirem e manifestarem suas opiniões e suas utopias sobre o mundo.

Estabelecendo uma interlocução com o trabalho de Orlandi (2012a), é através do corpo, então, que cada sujeito pode "desempenhar seu desejo de reconhecimento como reconhecimento de seu desejo e de seu ser" (p.193). Os dizeres, no seu entendimento, quando da análise de *outdoors*, transbordam como um excesso de linguagem visual urbana, para o próprio corpo do sujeito, resultando num excesso de marcas visíveis e necessárias para a afirmação de si. Como a autora afirma, "sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo, estando os processos de identificação na base do fato de que a identidade é um movimento na história" (ORLANDI, 2012c, p.88). Assim, a tatuagem pode ser entendida como uma forma particular do sujeito produzir sentido e se significar e, compreender esse modo de significação é, ao mesmo tempo, compreender seu funcionamento discursivo, da maneira como estamos propondo fazer.

Tatuagem: cor, textura e forma –construindo sentidos

Antes de apresentarmos nossa leitura, acreditamos ser pertinente a explicitação, ainda que sucinta, da metodologia que utilizamos na entrevista do sujeito. De início, apresentamos um roteiro sobre alguns pontos que entendíamos relevantes de serem abordados como ponto de partida. O modelo do roteiro foi o seguinte: "Fala-me, de maneira bem simples, sobre a tatuagem que tens, o lugar do corpo que ela está localizada, como o desenho foi escolhido e a motivação que tiveste no

gesto de se tatuar; quando tatuou-se e por quê? Fala-me também, o significado da *tattoo*para ti e o significado dela na sociedade, se já ouviste as pessoas atribuírem sentidos para ela". De posse da entrevista, fizemos sua transcrição e a consequente interpretação. Abaixo, trazemos algumas sequências discursivas[6] que destacamos:

> a) "Bom, o lugar do corpo que eu escolhi foi a coxa, a princípio. Esse lado meu direito para mim é o meu lado... (pausa) que eu acho que seja o mais forte" (SUJEITO, 2014).

As primeiras considerações do sujeito entrevistado sobre o lugar do corpo que materializou a sua *tattoo*reflete um discurso que circula na sociedade em que se considera o lado direito como o lado do bem e o lado esquerdo, como o lado do mal. Le Breton (2007) em um de seus trabalhos, relata sobre a representação e os valores associados às partes do corpo. Para tanto, o autor recorre a Robert Hertz para lhe ajudar na questão, segundo Hertz (1928), "a mão direita, escreve, são levadas as honras, as designações lisonjeiras, as prerrogativas. Ela age, ordena, pega. Ao contrário, a mão esquerda é desprezada e reduzida ao papel de simples auxiliar: nada pega por si só, dá assistência, auxilia, aguenta" (idem, *apud* LEBRETON, 2007, p.69). Nessa linha, a mão direita, e também, todo o lado direito do corpo é privilegiado em detrimento ao esquerdo, e este saber faz derivar sentidos relativos ao sagrado e ao profano, à luz e às trevas, ao dia e à noite, ao bem e ao mal. Em resumo, de acordo com Le Breton (2007), "à direita estão associados a força, o benéfico, o nobre; à esquerda estão associados a fraqueza, a falsidade, a imperícia"(p.69).

As definições dos autores citados nos fazemlembrar o discurso católico, mais precisamente, a oração do Credo em que se acentua o lado direito. Vejamos: "Creio em Deus, Pai-todo-poderoso, criador do Céu e da terra. E em Jesus Cristo seu único Filho, Nosso Senhor, que foi concebido pelo poder do Espírito Santo; [...] subiu aos céus, está sentado à direita de Deus Pai todo-poderoso, donde há de vir a julgar os vivos e os mortos

[6] A noção de sequência discursiva de referência (sdr) foi desenvolvida por Courtine (1981/2009) em sua tese. Segundo o autor, a sdr, metodologicamente, é representativa de uma série de outras sequências que possuem similaridade no funcionamento discursivo em análise.

[...][7]". Refletindo acerca desse discurso, acreditamos que ele reforça os sentidos positivos atribuídos ao lado direito. Lado, inclusive, que o sujeito entrevistado denomina o lado mais forte de seu corpo, nas suas palavras, "o lado meu direito para mim é o meu lado... (pausa) que eu acho que seja o mais forte. Então, por isso eles tão aqui né!" (SUJEITO, 2014) e mais, em outra formulação, "E o lado direito por ser o meu lado mais forte eu acredito que todo mundo, ninguém é totalmente bonzinho e ninguém é totalmente ruim. Então, todo mundo tem um pouquinho dos dois. É mais ou menos essa ideia assim"(SUJEITO, 2014).

> b) "O significado para mim é... (pausa) cara... (pausa) é força, acima de tudo, porque em várias situações na minha vida, eu usei as minhas tatuagens para pelear contra elas [pronome anafórico que retoma o termo situações] porque se eu carrego uma tatuagem dessas, forte, né, que é uma imagem impactante, é uma imagem forte para caramba, se eu carrego isso eu não posso tombar por qualquer coisa né, então é mais ou menos essa ideia assim que eu tenho" [explicação nossa] (SUJEITO, 2014).

Na continuidade de nossa leitura, entendemos que para o sujeito entrevistado o sentido da tatuagem "demônio" está ligado a sentidos auspiciosos, positivos, como se o gesto de se tatuar promovesse força. O que nos leva a observar uma forma de subversãoaos sentidos cristalizados ao desenho, ao imaginário construído, sejam eles negativos, determinados pela sociedade que impõe, segundo o sujeito entrevistado, equivocadamente, o que é certo e/ou errado, o que é bom e/ou mau. Na concepção do sujeito (2014), "Eu vejo beleza no negócio que todo mundo acha feio, que é feio na verdade, mas é feio, mas é bonito. Né? [...] não é só simplesmente ah, um demônio só".

Este funcionamento de subversão coloca em ênfase, a nosso ver, a recusa do sujeito de se submeter aos sentidos pré-estabelecidos quanto ao "demônio". Assim, não nos prendendo aos sentidos fixos, procuramos entender o modo como a *tattoo*em questão produz sentidos e como a

[7] A oração na íntegra está no site. Disponível em: <http://www.acidigital.com/rosario/oracoes.htm>. Acesso em 26 fev. 2016.

ideologia é determinante no processo de produção desse imaginário que pende ao taxativo, ao estereótipo. Pois como bem sabemos, a ideologia não é "x", mas o mecanismo de produzir "x", dessa forma,cabe pensar no funcionamento dialético da linguagem. De onde emerge esse discurso monoteísta do "ou ou" e, a quem esse discurso favorece?

O sujeito entrevistado, por sua vez, estabelece um modo de significar que joga com o consenso social da significação, com os conhecidos estereótipos, fazendo emergir outros sentidos, desdobrando-os. De acordo com Orlandi (2007), quando nos deparamos com estereótipos pensamos "como ponto de fuga possível de sentidos, [...] como lugar em que trabalham intensamente as relações da linguagem com a história, do sujeito com o repetível, da subjetividade com o convencional" (p.125). Nesse ínterim, compreendemos que, nessa relação imaginária, o estereótipo é o lugar em que o sujeito entrevistado resiste, em que ele encontra espaço para materializar a diferença, e outras possibilidades. Como nos lembra a autora recém-citada, esta é uma forma do sujeito proteger sua identidade no senso comum, visto que é o estereótipo que cria condições para que ele não apareça entre os demais.

> c) "A primeira coisa que me perguntam é se sou satanista, ou um negócio assim, e não, nada a ver. [...] E, acho, cara, não existe isso de ter lugar no céu, sabe, ou tu faz um negócio ruim aqui tu vai pagar, se tu não pagar aqui, vai pagar daqui a pouco mais, mas tu vai pagar pelo que tu fez, então não existe tu vai para o céu ou para o inferno" (SUJEITO, 2014).

Outro ponto que acreditamos pertinente reparar diz respeito ao discurso cristão que emerge das palavras do sujeito entrevistado, na medida em que ele questiona, ou melhor, posiciona-se contra os saberes da instituição. Retomando Ferreira (2007), podemos pensar que o gesto de tatuar o "demônio" seria um ato de reivindicação desse sujeito pelo direito de intervir expressivamente de forma contrária às convenções éticas e religiosas de uma sociedade de controle, por meio do corpo, que dá o suporte necessário para que ele possa se significar. Para o autor, tatuar-se, enquanto prática de resistência reflete tensões sociais e culturais que

manifestam uma atitude de distanciamento simbólico perante padrões dominantes da ordem social.

Nessa direção, pela leitura sintomal[8] que tentamos fazer sobre o sentido atribuído pelo sujeito e pela reflexão dos trabalhos dos autores que trazemos, compreendemos que o gesto de tatuar o "demônio" significa, dentre outras possibilidades, uma forma de tomada de posição em relação à ordem estabelecida socialmente. No funcionamento da resistência do sujeito, por meio da materialização do desenho em sua pele, irrompem relações de força, pois sua corporeidade torna-se um espaço de confronto em consonância ao que o próprio sujeito acredita, iludido em ser fonte de seu dizer. É a partir dessa textualização de sentidos outros que observamos a presença do político na materialidade da tatuagem, que ganha espaço no corpo do sujeito.

Em texto distinto,Cazarin (2005) escreve que o político pode ser concebido "como representação das forças políticas em jogo no discurso, no qual interferem a história e a ideologia como constitutivas" (p.76). Tal concepção importa, a nosso ver, na presente análise, porque põe à luz a dimensão mesma do político, enquanto relações de forças entre sujeito tatuado e possíveis leitores da *tattoo*, nas manifestações e/ou encobrimentos de sentidos.

Considerações finais

Nossa finalidade com o presente estudo era mostrarque a tatuagempode ultrapassar os limites puramente estéticos e pode funcionar, dentro outras formas, como prática discursiva de resistência do sujeito, na qual encontra um espaço para textualizar o diferente, a diversidade, ou ainda, a adversidade – o sujeito ousou se revoltar e ousou

[8] Leitura sintomal foi um termo utilizado por Althusser para caracterizar o trabalho de escuta discursiva, que vai além de uma leitura literal do texto. Fonte: Disponível em: MARIANI, Bethania. Textos e conceitos fundadores de Michel Pêcheux: uma Retomada em Althusser e Lacan. *Alfa*, São Paulo, 54 (1), 2010.

pensar por si mesmo, retomando os primados de Pêcheux (1988/2009), expressando-se por meio da tatuagem.

É na possibilidade de diferentes sentidos que podem ser produzidos, a nosso entender, que nós, enquantoanalistas de discurso,precisamos estar atentas, porque um dos alicerces da teoria é a questão da constituição do sentido. Conforme escreve Pêcheux (2012), “o princípio dessas leituras [em AD] consiste, como se sabe, em multiplicar as relações entre o que é dito aqui (em tal lugar) e, dito assim e não de outro jeito, com o que é dito em outro lugar e de outro modo” (p.44), devemos, assim, nos lançar à compreensão do que foi dito, do que não foi dito, e ainda, do que poderia ter sido dito ou que foi dito de outra maneira.

Em especial, no trabalho em questão, buscamos compreender quais sentidos podem emergir do desenho que o sujeito entrevistado tatuou em seu corpo, lembrando que o processo de se tatuarmexe na rede de filiações de sentidos, cruzando o eixo vertical, da materialidade histórica, com o eixo horizontal, da materialidade linguística, no caso em pauta, da materialidade imagética. E o cruzamento desses dois eixos, vertical e horizontal, faz atualizar os sentidos seja na ordem do repetível, seja na ordem do inesperado.Nesse caso, sentidos e sujeitos se movimentam, corporificando-se no espaço, significando-se e (re)significando-se, trazendo no fio do discurso ou, no traço do desenho materializado em sua pele, sentidos já sabidos, na ordem do já-dito, ou sentidos imprevisíveis, na ordem do a dizer.

Por fim, reiteramos que este trabalho é marcado pela incompletude constitutiva de todo gesto de interpretação, o que não nos livra da responsabilidade sobre ele. Dar como finalizado o texto, significa saber, conforme escreve Cazarin (2005), que “o ‘pronto’ é sempre provisório e se constitui na ilusão necessária de um ‘fechamento’ – o ‘fim’ é inevitavelmente a possibilidade do recomeço” [grifos da autora] (p.371).Nesse sentido, diante da obrigatoriedade de um fechamento, de uma pontuação que represente seu final,inserimos reticiências...

Referências

CAZARIN, E. *Identificação e representação política*: uma análise do discurso de Lula. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

FONSECA. R. *O marxismo de Pêcheux*. Comunicação apresentada no VII Colóquio Internacional Marx e Engels. 2012.

HAROCHE, C. *Fazer dizer, querer dizer*. EniOrlandi *et al.* (Trad.). São Paulo: Hucitec, 1992.

LEANDRO-FERREIRA, M. PETRI, V.; DIAS, C. (Orgs.). *O corpo enquanto objeto discursivo*. In: Análise do Discurso em perspectiva: teoria, método e análise. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013. p.99-107.

_____. SOARES, A. et al (Orgs.). *Resistir, resistir, resistir... primado prático discursivo*! In: Discurso, resistência e...Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2015.

LE BRETON, D. *A sociologia do corpo*. Sônia Fuhrmann (Trad.). 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ORLANDI, E. *Textualização do Corpo*: A escritura de si. In: Cidade dos Sentidos. Campinas, SP: Pontes, 2004. p.119-128.

_____. *Silêncios e Resistência*: um estudo da censura. In: As formas do silêncio: no movimento dos sentidos. 6.ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007. p.93-133.

_____. *À flor da pele*: indivíduo e sociedade. In: Discurso em análise: Sujeito, Sentido e Ideologia. 2.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012a. p.187-197.

_____. *Análise de Discurso*: princípios e procedimentos. 10.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012b.

_____. *Processos de significação, corpo e sujeito.* In: Discurso em Análise: Sujeito, Sentido e Ideologia. 2.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012c. p.83-96.

OSÓRIO, A. *O gênero da tatuagem continuidades e novos usos relativos à prática na cidade do Rio de Janeiro*. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Rio de Janeiro, 2006.

PÊCHEUX, M. *O discurso*: estrutura ou acontecimento? Eni Orlandi (Trad.). 6.ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.

_____. Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação. In: *Semântica e Discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio. EniOrlandi et al (Trad.). 4.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1988/2009. p.269-282.

SILVA, N. *Tatuagens*: sujeitos e sentidos. 2014. 153f. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguística Aplicada) – Universidade Católica de Pelotas (UCPEL). Pelotas, dez. 2014.

_____; CAZARIN, Ercília. Demônio da Tasmânia: diferentes leituras dessa tatuagem. In: FLORES, G.; NECKEL, N., GALLO, S. (Orgs). *Análise de Discurso em rede: cultura e mídia.* Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.p. 73-91.

SUJEITO. *Entrevista sobre a tatuagem de demônio.* [ago., 2014]. Entrevistador: Naiara Souza da Silva. Pelotas, 2014. 1 arquivo mp3 (04:46). 1 fotografia da tatuagem.