

Cuorp(o)ralidad de los sentidos: por una enseñanza de lengua con historicidad en la Escuela Secundaria Integrada /

Corp(o)ralidade dos sentidos: por um ensino da língua com historicidade no Ensino Médio Integrado


*Viviane dos Ramos Soares**

Doctorado en Lingüística por la Universidad Federal de Río de Janeiro (2020). Tiene una maestría en Lingüística (2009) y una licenciatura en Letras (Título: Portugués-Inglés) de la misma institución. Es profesora de portugués en la Escuela Politécnica de Salud Joaquim Venâncio (EPSJV), unidad técnico-científica de la Fundación Oswaldo Cruz (FIOCRUZ). Es investigadora del Laboratorio de Estudios del Discurso, Imagen y Sonido (LABEDIS), vinculado al Sector de Lingüística del Museo Nacional (MN) de la UFRJ.

 <https://orcid.org/0000-0002-7138-297X>

*Jonathan Ribeiro Farias de Moura***

Graduado en Letras - Portugués-Español de la Universidad Federal de Río de Janeiro Licenciatura (2012) y Licenciatura (2013); Maestría en Lingüística de la Universidad Federal de Río de Janeiro (2015); y PhD del mismo programa de posgrado (2018). Actualmente es profesor-investigador de la Escuela Politécnica de Salud Joaquim Venâncio - FIOCRUZ.

 <https://orcid.org/0000-0002-6635-8828>

Recebió em: 07 jun. 2022. **Aprobado** em: 22 jun. 2022.

Cómo citar este artículo:

SOARES, Viviane dos Ramos; MOURA, Jonathan Ribeiro Farias de. Cuorp(o)ralidad de los sentidos: por una enseñanza de lengua con historicidade en Escuela Secundaria Integrada. *Revista Letras Raras*, v. 11, n. 2, p. 40-65 jul. 2022. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8219337>

RESUMEN

Este artículo pretende señalar la importancia de un trabajo sobre la lengua con la historicidad para construir la articulación de la discursividad con la gramaticalidad y la textualidad en la enseñanza de Lengua Portuguesa practicado en la Educación Secundaria Integrada. En esta modalidad, marcada por la discursividad de un nivel mínimo dada la dualidad entre el trabajo intelectual, asociado a la instrucción general, y trabajo manual, aquel destinado a la instrucción profesional, la división social se introduce en los contenidos escolares. Demostramos que, cuando no se aborda el nivel discursivo representado por la textualidad, desaparece la posibilidad de operar la gramática como forma de ver cómo el sujeto está significando su posición, lo que, a su vez, no ayuda a que se supere la tradición de que es suficiente darles a las personas en situación de pobreza acceso a un conocimiento de carácter técnico. A

*

 vvivianesoares@gmail.com

**

 jrfm_88@hotmail.com

partir de las referencias del Análisis Materialista del Discurso según Michel Pêcheux y Eni Orlandi, explicitamos algunos impases que se presentan en clase: la falta de identificación del alumno con la lengua escolar, el silencio sobre la formación del portugués brasileño, la ausencia de un trabajo con la materialidad lingüística sin la pérdida del dúo lingüístico-histórico. Para interferir en estos impases, proponemos un trabajo en el que el discurso es objeto de análisis para que la mirada sobre las prácticas de lectura y escritura no quede subordinada al didáctico, sino que, en otra dirección, movilice sentidos presentes en las relaciones entre lo dicho y lo no dicho, y lo ya dicho histórico de una sociedad, históricamente, colonizada y esclavizada.

PALABRAS CLAVE: Historicidad; Discurso; Sujeto; Enseñanza; Lengua portuguesa.

RESUMO

Este trabalho pretende apontar a importância de um trabalho sobre a língua com a historicidade para construir a articulação da discursividade com a gramaticalidade e a textualidade no ensino de Língua Portuguesa praticado no Ensino Médio Integrado. Nessa modalidade, marcada pela discursividade de um patamar mínimo dada a dualidade entre trabalho intelectual, aquele associado à instrução geral, e trabalho manual, aquele destinado à instrução profissional, a divisão social foi incorporada aos conteúdos escolares. Demonstramos que, quando o nível discursivo representado pela textualidade não é trabalhado, esvai-se a possibilidade de operar a gramática como forma de ver como o sujeito está significando sua posição, o que, por sua vez, não contribui para a superação da tradição de que basta, aos pobres, dar acesso a um conhecimento de ordem tecnicista. A partir dos referenciais da Análise Materialista do Discurso nos termos de Michel Pêcheux e Eni Orlandi, fomos pontuando alguns impasses que se apresentam em sala de aula: a falta de identificação do aluno com a língua escolar, o silêncio sobre a formação do português brasileiro, a ausência de um trabalho com a materialidade lingüística sem perder de vista o par lingüístico-histórico. Para interferir nesses impasses, propomos um trabalho em que o discurso seja o objeto de análise de modo que o olhar para as práticas de leitura e de escrita não esteja subordinado ao didático, mas que, noutra direção, mobilize sentidos presentes nas relações entre o dito, o não dito e o já dito histórico de uma sociedade, historicamente, colonizada e escravocrata.

PALAVRAS-CHAVE: Historicidade; Discurso; Sujeito; Ensino; Língua Portuguesa.

1 Introducción: la ardua tarea de intervenir en la enseñanza del portugués

Leer, escribir e interpretar son acciones presentes en el cotidiano escolar. Su presencia no exime la reflexión sobre el sentido de la lectura, la escritura y la interpretación. Estos sentidos no son obvios ni evidentes. Cuando pensamos en el tratamiento de la lengua (portuguesa) en la escuela, la gramática que se enseña a través de textos todavía ocupa un lugar destacado en las clases de lengua portuguesa. Esta enseñanza “a través” de la gramática explica la comprensión de la lengua como un instrumento de comunicación. Una enseñanza, por ende, de carácter tecnicista que opera todavía con más fuerza en la educación secundaria integrada cuando consideramos dos características principales de la Educación Profesional: la economicista, vinculada a la dinámica del mercado de trabajo y, en consecuencia, a la preparación de profesionales para este mercado; – y la de la dualidad, que sitúa la Educación Profesional como la que se destina a la clase trabajadora y a los hijos de esta clase.

La Educación Profesional, tal como la conocemos hoy, no se estructuró como una política pública de Estado. El enfoque asistencialista de la creación de instituciones para la formación de

artífices en el siglo XIX se desplaza a la preparación de obreros para el trabajo en el reciente proceso de industrialización y modernización del país en el siglo XX. Ya sea como remedio para combatir la pobreza y/o el crimen proveniente de la ociosidad, el concepto de educación que subyace, en particular, a la educación profesional implica(ba) —tanto por la abolición de la esclavitud, como por la difusión del trabajo asalariado—, más en disciplinar esta mano de obra que en difundir contenidos técnicos específicos. El discurso de lo “mínimo necesario” ha acompañado desde siempre a la Educación Profesional.

Cuando combinamos la concepción instrumental de la lengua y la división social inscrita entre una educación articulada desde la existencia/supervivencia para unos y una educación articulada con vistas al desarrollo humano/intelectual para otros, vemos que la perversidad de un proceso que presenta una lengua ya hecha y que, por lo tanto, hay que transmitir, es todavía mayor para los hijos de la clase trabajadora que históricamente estuvieron sometidos a la incorporación de esta división social de los contenidos escolares. Ni siquiera la reciente valorización de la Educación Profesional en el escenario educativo brasileño debe ser entendida como de carácter político-pedagógico. Este destaque se relaciona con una combinación de aspectos económicos, históricos, sociales e ideológicos que busca trabajar la relación entre Educación y Trabajo desde una perspectiva neoliberal pautada por un proceso de producción de nuevas demandas mercadológicas en las que la prioridad es la capacitación de mano de obra, no su formación, para satisfacer las necesidades del capitalismo. Educar para este mercado también es una de las formas de mantener la dicotomía entre el trabajo manual y el intelectual.

¿Cómo resistir a la tradición de que a algunos —que históricamente sabemos quiénes son— les es suficiente el acceso a un conocimiento tecnicista, es decir, a un conocimiento mínimo de la lengua que no tensiona la unidad imaginaria de una interpretación y la polisemia constitutiva que permiten otras lecturas? ¿Cómo resistir a la enseñanza de la gramática como técnica escolar que nos introduce a una lengua encerrada en sí misma, sin fallas, que se muestra en actividades de etiquetado y reconocimiento, de clasificación de clases y funciones?

Desde la perspectiva discursiva en la que nos inscribimos, nuestra resistencia teórico-política se fundamenta en una propuesta de injerencia en los modos de constitución histórica del sujeto y del sentido.¹ Leer, escribir e interpretar se entienden a partir de los referentes del Análisis

¹ Nuestra intervención no se limita a una postura crítica, puesto que nuestra propuesta está presente en el cotidiano de las aulas de Lengua Portuguesa de la Educación Secundaria Integrada para la formación de técnicos en salud de la Escuela Politécnica de Salud Joaquim Venâncio, en la que actuamos.

Materialista del Discurso en los términos de Michel Pêcheux y Eni Orlandi. Para demostrar, por lo tanto, una posibilidad de trabajar con la gramática como una forma de acceder a tomar distintas posiciones en una relación entre la lengua y los lugares de la memoria, nuestra propuesta es que la construcción del conocimiento se produzca en la diferencia entre saber *la* lengua y saber *sobre* la lengua.

Hay que saber *sobre* la lengua, lo que implica llevar al aula el interrogante de por qué existe un componente curricular denominado “Lengua Portuguesa”, cuestionando la idea de que naturalmente hablamos y, por lo tanto, estudiamos portugués. Trabajar la lengua con historicidad implica deconstruir el imaginario de un origen. Dar cuerpo a los sentidos tiene que ver con dar visibilidad al hecho de que la lengua portuguesa se mantuvo como lengua oficial del Estado a través de procesos de disputa determinados sociohistóricamente. Desde nuestra perspectiva, esto no se hace con contextualización, con el vaciado de sentidos, sino con la historización de los sentidos donde se creen condiciones textuales y materiales para que nuestro sujeto-estudiante² repiense la construcción de archivos a partir de nuestro trabajo sobre la relación entre memoria y archivo. La idea es construir un trabajo discursivo en el que el no-sentido no se deslice hacia el sinsentido, lo que reproduciría el discurso de la dominación o, mejor dicho, del silenciamiento. Cuando el estudio de la lengua, al silenciar el acontecimiento, se reduce a explicaciones dadas desde una perspectiva gramatical, solo como estructura, no se combate la violencia simbólica practicada contra el sujeto de aprendizaje, a quien se lo responsabiliza del fracaso escolar.

El trabajo discursivo en la enseñanza de Lengua Portuguesa es el camino que estamos construyendo en el terreno de la Escuela Politécnica de Salud Joaquim Venâncio (EPSJV), unidad técnico-científica de la Fundación Oswaldo Cruz (FIOCRUZ). Cuando reconocemos que el predominio del imaginario de un origen (portugués, europeo), –con respecto a una narrativa plural sobre los orígenes del portugués brasileño, ya denuncia una práctica política de exclusión, buscamos formar, además de técnicos de la salud, sujetos capaces de comprender las disputas de sentidos (y de narrativas) presentes no solo en el área de la salud, como es el caso de la disputa con respecto al concepto de salud, sino también en la sociedad en su conjunto, que está

² La necesidad de pensar en un sujeto-estudiante tiene que ver con el hecho de que consideramos que el lenguaje es histórico. En estos términos, así como en todo y cualquier sentido, el funcionamiento del sujeto también es histórico. A partir de los escritos de Louis Althusser (1976), como nos recuerda Claudine Haroche (1992, p. 177), “la ‘forma sujeto’ que toma todo individuo, escribe Althusser, se explica por el hecho de que ‘toda ideología tiene como función constituir individuos concretos en sujetos’. Esta transformación se produce por el sesgo de la operación de interpelación de los sujetos por la ideología, condición misma del funcionamiento de la ideología. ‘La existencia de la ideología y la interpelación de los individuos en sujetos son lo mismo’”.

inherentemente atravesada por el lenguaje. Lo que hay, como ya nos ha advertido Orlandi, son versiones. Lo que nos corresponde a nosotros, como docentes que asumimos una postura autoral en nuestro trabajo³, es problematizar diferentes versiones de un hecho para no consentir con lo que Chimamanda Adichie (2018) dice que es un peligro: una historia única.

2 ¿Por qué pensar el silenciamiento y la memoria en la enseñanza?

Hay una relación entre memoria y silencio que atraviesa la escuela que, como institución, produce una lengua ya hecha, operando con las categorías de verdadero/falso y correcto/incorrecto. En ausencia de una problematización sobre el ideal de linealidad, literalidad y completitud, tenemos la invisibilización o silenciamiento de ciertos sentidos que se ven impedidos de inscribirse en la memoria del acontecimiento y, al mismo tiempo, la reinscripción de sentidos dominantes en la memoria que atraviesa el acontecimiento enunciativo. En ausencia de una repetición histórica, se le impide a nuestro sujeto-estudiante moverse en la historia del conocimiento.

La enseñanza de Lengua Portuguesa en Brasil forma parte de un proceso de silenciamiento que limita al sujeto en el recorrido de sentidos. Nos referimos específicamente tanto al gesto de silenciar las lenguas generales (lenguas indígenas) y las africanas (traídas con los negros esclavizados), como al gesto de silenciar la lengua de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela (PFFEIFER; SILVA, 2014; PFFEIFER; SILVA; PETRI, 2019; SOARES, 2020).

La preocupación por el nivel gramatical es lo que muchas veces orienta la elección del texto que se va a trabajar en un momento dado del programa. Por lo tanto, la heterogeneidad del texto se trabaja únicamente a partir de las diferencias simbólicas (ya sean sonoras, gráficas o imagéticas) y de la naturaleza de los lenguajes (tipo y género textual). Al transformar la lengua en instrumento, el trabajo con el texto en la escuela no escapa a la apariencia de un decir único y auténtico según las palabras de Gallo (1994). Se parte de la norma, no de su proceso de constitución. En la perspectiva opuesta, si asumimos que los estudiantes deben ser formados (no

³ La postura autoral que asumimos tiene que ver con nuestra concordancia con la discusión propuesta por NEVES (2013) en “O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia”.

capacitados)⁴ a partir de la construcción crítica del conocimiento, hay que construir un paso fundamental y orientador en el curso de la enseñanza del portugués —del portugués brasileño⁵—: historicizar, no contextualizar, el proceso por el cual se constituye la norma en Brasil. El silenciamiento de otros sentidos posibles para la significación del brasileño se relaciona con el efecto de sentido de un ya dicho absoluto que queda en la superficie de las evidencias como un sentido dominante. Como nos postula Orlandi:

la memoria está hecha de olvidos, de silencios. (...). Hablar es olvidar. Olvidar para que surjan nuevos sentidos, pero también olvidar borrando los nuevos sentidos que alguna vez fueron posibles, pero quedaron estancados en un proceso histórico-político silenciador. (ORLANDI, [2007]2010, p. 59, - 61-62)⁶

En esa dirección, para pensar el silenciamiento y la memoria en la escuela, creemos que es indispensable trabajar la historicidad del sujeto y del sentido, la discursividad: el acontecimiento del texto como discurso y no la historia reflejada en el texto. En los términos propuestos por Soares (2020), hay que brindarles condiciones a los sujetos-estudiantes para que habiten la lengua, habiten la ciudad, es decir, reconozcan la incompletitud en los procesos de significación, darles condiciones para que puedan comprender que el conocimiento está en lo real de la ciudad, no guardado en la escuela. Hay que trabajar los hechos del lenguaje como hechos históricos y simbólicos, considerando la discursividad —más allá de la gramaticalidad y la textualidad—, en una imbricada relación de constitución (cf. SOUZA, 2019). Desde esta perspectiva, la enseñanza de la gramática tiene que ver con la enseñanza del conocimiento sobre la(el) lengua(je) a partir de su historia y su funcionamiento.

A diferencia de otras teorías y métodos de análisis del lenguaje, tratamos la noción de discurso como fundadora en el trabajo que se va a realizar en la escuela, no como una extensión, como algo que se agrega a lo lingüístico. Por más que otras teorías usen la noción de discurso, este no es objeto de análisis, lo que significa, en palabras de Soares (2020), que la “gramática, aunque esté ‘contextualizada’, se inscribe en la imposición de la transparencia, en la exigencia de claridad y de un ideal de completitud. La gramática se materializa en el texto. El texto es un ejemplar de la lengua. La lengua es un sistema cerrado” (SOARES, 2020, p. 163).

⁴ Nos suscribimos a la distinción que hace Orlandi (2014), que capacitación significa algo distinto que formación. Mientras la capacitación sirve para un entrenamiento, para lo repetible y para la información, la formación está al servicio del movimiento, la transformación y el conocimiento.

⁵ La opción por la designación *portugués brasileño*, y no otra como podría ser lengua brasileña, tiene que ver con hacer visible la marca de la colonización.

⁶ Todas las citas fueron traducidas, no hay traducciones oficiales.

Desde la perspectiva discursiva, en otra dirección, el decir —lo que respecta al sentido—, es abierto: la lengua está sujeta a fallas. Para comprender el sentido como algo abierto, hay que considerar el orden de la lengua, es decir, su funcionamiento, que forma parte de la naturaleza del vínculo con la lengua y el mundo (con el orden social, con la historia). Hay que considerar la materialidad de la lengua en relación con la materialidad de la historia porque para que haya sentido el lenguaje tiene que estar inscrito en la historia. Trabajar en el campo de la discursividad en la escuela presupone un trabajo que considere esta inscripción.

3 Sobre la lengua portuguesa escolar: ¿enseñar la lengua materna o la lengua oficial?

Tomar una posición teórica y metodológica frente a la complejidad del trabajo realizado en la asignatura de Lengua Portuguesa —en relación con los demás saberes escolarizados, en la medida en que la lengua es, al mismo tiempo, un instrumento en el sentido pragmático y un objeto de conocimiento, investigación y enseñanza—, afecta la forma como los brasileños leen los “brasilerismos”: como vicios del lenguaje, errores de portugués que no se deben cometer o materialidad discursiva en la que se inscriben los efectos de sentido, es decir, las relaciones de fuerza.

Como objeto de enseñanza, la lengua portuguesa, denominada lengua escolar, en las palabras de Pfeiffer, Silva y Petri (2019), presupone:

en el nombre la presencia-ausencia de múltiples lenguas y significaciones, distintos modos de subjetivación e identificación de los sujetos escolares —docentes, alumnos, padres de alumnos, gestores y otros—, en la relación entre las lenguas bajo un funcionamiento equívoco y contradictorio. (PFEIFFER, SILVA E PETRI, 2019, pág. 119).

El establecimiento de modelos para la enseñanza de la lengua que se practicarán en la escuela se relaciona con el proyecto de constitución de una nación. Un ideal abstracto y totalizador de una nación que borra la historicidad y silencia las contradicciones. La historia de la constitución de una lengua atraviesa nuestras prácticas de lenguaje. Nuestro planteamiento consiste en dar visibilidad a esa historia, entendida aquí como un lugar de movimiento del sujeto que

se somete al lenguaje —inmerso en su experiencia de mundo y determinado por el mandato de dar sentido, de significar(se)— en un gesto, un movimiento sociohistóricamente situado en el que se refleja su interpelación por la ideología. (ORLANDI, 2007, s/p).

En el aula del componente curricular Lengua Portuguesa, como máximo, se parte de una contextualización histórica del portugués en el contacto entre Brasil y Portugal que queda (se fija) en el reconocimiento de que, además del portugués, otras lenguas —indígenas, africanas, de inmigración y de frontera—funciona(ba)n en el espacio de enunciación brasileño. Considerando que nuestros estudiantes siguen afirmando, por ejemplo, que “no saben hablar portugués”, que “el portugués es muy difícil”, sostenemos que ese reconocimiento no es suficiente para deconstruir la idea de un monolingüismo brasileño que silencia la pluralidad lingüística fundamental para la dinámica de los sujetos. Lo que el alumno trae al aula no nace allí, en la espontaneidad. Los sentidos dichos y los no dichos que están allí significando se relacionan con un proceso discursivo que reverbera desde el tiempo-espacio de la colonización (y también de la esclavitud, del imperialismo) en/de Brasil.

El portugués, la lengua a la que tuvimos que acomodarnos, vino con la llegada de los portugueses. El haber invisibilizado las lenguas indígenas habladas en el espacio lingüístico discursivo brasileño, por la forma europea de verlas, sigue significando—aunque con otros sentidos— la forma en que los brasileños (no) ven la presencia de esas y de otras lenguas que son/fueron habladas aquí.

Es importante señalar que estos otros sentidos, que siguen resonando en la sociedad, también resuenan todavía en la práctica en el aula. El aula es un espacio donde las tensiones y disputas presentes en la sociedad están igualmente presentes en la medida en que allí están los sujetos que sufren la determinación del lugar social que ocupan, de la ideología y de la historia. En esta perspectiva, interioridad y exterioridad no se separan: “la exterioridad está en el interior (división del sujeto y no transparencia del lenguaje)” (ORLANDI, 1996, p. 29).

A la vista de lo que ya hemos expuesto, el funcionamiento del lenguaje no es, por ende, enteramente lingüístico. Es la resignificación del concepto de lengua como estructura no cerrada en sí misma lo que proporciona las condiciones para la reintroducción del sujeto y de la situación en el campo de los estudios del lenguaje. Así como no existe un único sentido verdadero, el sujeto no es el origen del decir, y la situación no es empírica, sino lingüístico-histórica.⁷ Es desde esta

⁷ El par histórico-lingüístico significa distinto que el par lingüístico-histórico. En línea con Orlandi (2009, p. 87), “consideramos aquí que la expresión histórico-lingüística está predominantemente vinculada con los estudios histórico-evolutivos del lenguaje (...). Por otro lado, la expresión lingüístico-histórico que sitúa lo lingüístico como primer referente abarca estudios que se caracterizan por presuponer el corte epistemológico producido por la lingüística en el siglo XX (cf. F. de Saussure y la noción de sistema, valor, signo). (...) En un paradigma, que es el del análisis del discurso, se trata primero de pensar las relaciones de filiación, de memoria (estructurada por el olvido), de discursividad”.

perspectiva que, en las clases de Lengua Portuguesa en la EPSJV, tratamos el contacto entre las lenguas y el Otro en el lenguaje. Un trabajo discursivo con la(e) lengua(je) en el que, en la relación entre lengua e historia, lo simbólico se confronta con lo político.

La escucha discursiva de nuestros sujetos-estudiantes es fundamental para interrelacionar descripción e interpretación, ya que el significado debe ser aprehendido al mismo tiempo en lengua y en la sociedad. Considerando que sujeto y sentido no se separan, la relación del sujeto con la memoria inscrita en los gestos de interpretación nos permite comprender la forma en que nuestros sujetos-estudiantes significan y se significan. Defendemos, por lo tanto, la necesidad de un desplazamiento en relación con el sentido de la historia como cronología, evolución. En la perspectiva discursiva en la que nos inscribimos, “la historia se vincula con las prácticas, no al tiempo en sí mismo. Se organiza teniendo como parámetro las relaciones de poder y de sentidos, no la cronología: no es el tiempo cronológico el que organiza la historia, sino la relación con el poder (la política)” (ORLANDI, [1990]2008a, p. 42).

El imaginario que circula socialmente hace parecer evidente que la lengua portuguesa que hay que enseñar es la lengua materna tanto del profesor como del alumno. Sin embargo, a partir de un diálogo entre el Análisis del Discurso (AD) y la Historia de las Ideas Lingüísticas (HIL) en Brasil, hay varios autores cuyos trabajos (GUIMARÃES, 2003; 2005a; 2005b; ORLANDI, [1990]2008a; 2005; 2009; PAGADOR, 2007; 2011; PFEIFFER; SILVA, 2014; PFEIFFER; SILVA; PETRI, 2019) nos muestran que la equivalencia entre lengua oficial, lengua nacional, lengua materna y lengua portuguesa es imaginaria. La construcción de esta equivalencia imaginaria forma parte del proceso de gramatización (cf. AUROUX, [1992]2014) de la lengua portuguesa en Brasil.

La lengua portuguesa escolar estabiliza un proceso de significación en la tensión entre la unidad imaginaria y la diversidad concreta (cf. ORLANDI, 2001). Orlando y Souza (1988), al establecer los conceptos de lengua imaginaria —la lengua para la ciencia—, y la lengua fluida —la lengua para la vida cotidiana—, abren la posibilidad teórica de recuperar rasgos de memoria en la construcción histórica del portugués. La cuestión es que, en la enseñanza de una lengua sin historicidad, el tratamiento de la diversidad se resume en el tema de la variación lingüística, que toma como referencia la lengua de la gramática. En el aula es donde se produce el momento en que nuestros sujetos-estudiantes se reconocen a sí mismos y a su lengua (fluida): en ocasiones reconocida como variación, en otras como mal uso.

El tema que también debemos destacar de este reconocimiento es que se produce en una “relación vacilante entre sujeto y lengua materna que se manifiesta en forma de un prejuicio que

el sujeto manifiesta con relación a sí mismo”. (MARIANI, 2008, p. 21). En esta dirección, también vale recordar lo que postula Payer (2013) a partir de la lectura de Pêcheux:

M. Pêcheux (1969) señaló el valor de las imágenes que los sujetos del discurso hacen de sí mismos y del interlocutor como parte fundamental del hecho discursivo, llamando la atención sobre el hecho de que el objeto del discurso (referente) también sea entendido como un objeto imaginario, del cual resultan las diferenciaciones y disputas entre formaciones discursivas que instituyen y hacen circular los diversos referentes. En ese sentido, lo que está en juego al hablar de identificación en la relación sujeto/lengua(s) puede señalarse pensando, con el autor, que también alrededor del “código” (lengua) funcionan imaginarios, de modo que *la imagen que los sujetos hacen de la(s) lengua(s) y las variadas formas en que se dice el objeto del discurso, participa igualmente en la producción de efectos de sentido, en la construcción discursiva del referente, así como en el efecto-sujeto en su perfil lingüístico.* (PAYER, 2013, p. 185, subrayado nuestro).

Considerando esta relación constitutiva, nuestra posición teórico-política se suscribe, por ende, a la de Pfeiffer, Silva y Petri (2019): “no sería objetivo de la escuela enseñar la lengua materna de nadie, estructuradora del sujeto hablante; su objeto de enseñanza (...) debe ser la lengua oficial del Estado brasileño, estructurador del sujeto ciudadano” (PFEIFFER, SILVA E PETRI, 2019, p. 121). En esa dirección, contestamos: con respecto a la enseñanza del portugués escolar, enseñamos el idioma oficial.

4 Unidad y diversidad en la escuela: una relación de tensión

Cuando nos referimos a *nuestra* lengua, sabemos muy bien que el tema de la pertenencia a la que ese *nosotros* y el pronombre “nuestra” nos remite puede no ser necesariamente inclusivo, aun cuando su funcionamiento se establezca por sentidos de universalización. Toda universalización implica invisibilizaciones. El mencionado proceso de gramatización brasileña del portugués está estructurado por la “compleja relación entre universalización e historización en su continuo movimiento en la búsqueda de una relación regulada entre Unidad y Diversidad” (ORLANDI, 1998, p. 80). Guimarães (1994), al referirse al proceso de gramatización, muestra que “esta gramatización se vincula con una militancia a favor de la especificidad del portugués brasileño o en contra y a favor del clasicismo, del purismo” (GUIMARÃES, 1994, p. 136). Un ejemplo de esta visión es la que resuena con las polémicas que involucraron el nombre de la lengua en *nuestro* país; cuestión legalmente resuelta en el texto constitucional de 1946: la lengua nacional brasileña es la “Lengua Portuguesa”. Estas controversias intentaron establecer, además de lo dicho, la

referencia para la categoría de ciudadano de la nación brasileña. Es lo que nos señala Dias (1996; 2001): la posición discursiva que prevaleció fue/es que la denominación Lengua Portuguesa tendría que mantenerse, “porque se adecuaría a toda una tradición de escritura cultivada por los grandes nombres de la literatura brasileña” (DIAS, 2001, pág. 195). En sentido contrario, la designación Lengua Brasileña configuraría “una identidad para la nación a partir de un dominio de lengua relacionado a ‘gente ignorante’, ‘populacho’, ‘cocinera’, ‘campesina’, etc.” (2001, pág. 195).

Nuestro punto es insistir en que no hay un sentido único en la constitución histórica del portugués. Hay que mover el nivel de la constitución en el proceso de producción del habla, lo que implica trabajar memorias discursivas que significan de diferentes maneras lo que es la lengua, lo que es la nación en una relación con el sujeto. El desplazamiento con relación a lo ya dicho hay que pensarlo desde la perspectiva de quienes tienen una historia de colonización como la nuestra: tenemos otras condiciones de producción. Al no plantear la cuestión de la unidad, nos quedamos con la política del silencio en la enseñanza de la lengua portuguesa en la que, desde la perspectiva crítica señalada por Soares (2020), “los sentidos son definidos por sus contenidos —de ahí la idea de que texto y contenido se equivalen—, que le corresponde al lector localizar el sentido atrapado en el texto y que la gramática debe ser memorizada” (SOARES, 2020, p. 167). Al no plantear el tema de la unidad, nos quedamos con el silenciamiento no solo de las lenguas indígenas, africanas y de inmigración, sino también de las lenguas de nuestros sujetos-estudiantes. En un proceso pautado por sistemas de inclusión-exclusión, lo mismo que pesó/pesa sobre indígenas, africanos, inmigrantes, pesó sobre algunos brasileños (que históricamente sabemos quiénes son): ellos “pueden incluso pertenecer a la ‘colectividad’, pero el discurso predominante los borra como miembros históricos de la nación” (DIAS, 1996, p. 74).

Entre los años 1970 y 1980, en particular, aunque tenía la intención de trabajar sobre la dispersión de las “variedades naturalmente adquiridas” (BRASIL, 1986, p. 02), el Estado brasileño, en una alianza entre el propio Estado y el trabajo desarrollado por los lingüistas (cf. PFEIFFER; SILVA, 2014; SOARES, 2020), por lo tanto, en una asociación respaldada también por un discurso científico, contribuyó para naturalizar la idea de que existe una manera de hablar el idioma correctamente, basada en “una tradición legitimadora —en la que se borra la historicidad que la constituyó— de una manera particular de hablar en detrimento de otra” (MARIANI, 2008, p. 23).

Este movimiento en la historia llevó a divisiones que afectan la imagen que se construye para la significación del brasileño con relación a su propia forma de hablar la/sobre la lengua. El sujeto brasileño se pone en la posición de hacer una mala autopropaganda de su propio idioma, a

veces con carácter humorístico, otras con la intención de autodespreciarse. Como señala Ferreira: “en su íntima convivencia con el cliché, el brasileño acepta que hablen de él, y más: él mismo es un agente de ese discurso que se diluye en el inconsciente colectivo del país” (FERREIRA, [1993]2003, p. 71).

En el aula observamos a nuestros alumnos significar y significarse desde esta mirada prejuiciosa, ya sea como sujetos hablantes o como sujetos ciudadanos, en el sentido de que *poder decir* muchas veces significa *poder ser*. Este imaginario lingüístico represivo y excluyente es un efecto que “distingue (...) a brasileños y brasileños. Tenemos un Estado, tenemos un idioma nacional, pero algunos brasileños lo tienen más que otros. Este es el modo de existencia de la lengua nacional en el capitalismo” (ORLANDI, 2009, p. 177). Asimismo, vale la pena recordar las palabras de Pêcheux ([1988]2014):

(...) la historia de la producción del conocimiento no está *por encima* o *separada* de la historia de la lucha de clases, como el “lado bueno” de la historia se opondría al “lado malo”; esta historia se inscribe, con su especificidad, en la historia de la lucha de clases (PÊCHEUX, [1988]2014, p. 172, subrayado del autor).

En esa dirección, es necesario actuar tanto en el campo de una formulación teórica como de una práctica política sobre la enseñanza de la Lengua Portuguesa. La pregunta, por lo tanto, es: ¿cómo significar una lengua con historicidad en el trabajo en el aula, especialmente en la Educación Básica? En otras palabras: ¿por qué trabajar con modos de constitución histórica del sujeto y del sentido para deconstruir la imagen de que el alumno es el responsable del (de su) fracaso en el proceso de escolarización? En un camino también construido a partir de la experiencia docente que practicamos en la Educación Básica, específicamente en la Secundaria Integrada, vimos que trabajar la diversidad a nivel de la formulación no es suficiente para que surja un nuevo sentido. Nuestro reto como docentes está relacionado con el hecho de que

no se trata de reemplazar un sentido por otro, lo que, dicho sea de paso, nos haría quedar en la repetición formal. El tema que estamos abordando se relaciona con el hecho de que es necesario entender que el sentido, dadas las condiciones de producción, siempre puede ser otro (pero no cualquiera). (SOARES, 2020, p. 33).

Para hacer significar lo que silencia una práctica de enseñanza de la lengua sin historicidad, hay que trabajar la sobredeterminación de la universalización en la relación (tensa) con la historización. Guiados por las palabras de Orlandi (1998):

no estamos proponiendo “recuperar” significados, retroceder en la historia, “rescatar” identidades, etc. Lo que estamos diciendo es que la argumentación no cambia en absoluto la posición del sujeto. Trabaj[a] el dominio de la organización (empírico-formal) del decir y no afecta su orden (lingüístico-discursivo). Encontrar otro “lugar” en este discurso, desplazarlo, producir una deriva, construir otros sentidos sería alcanzar su historicidad (ORLANDI, 1998, p. 80, subrayado de la autora).

Mover el nivel de formulación no es suficiente. El silenciamiento de esta tensión produce un efecto perverso en la enseñanza que es, según la autora (1998)

reemplazar lo universal y reducir las diferencias (a nivel de la constitución, de la historicidad) a variedades locales (a nivel de la formulación). Esto borra lo que pertenece al orden jurídico, la forma de lo político y, en consecuencia, lo que podría provocar una 'sacudida' en el sentido y en el sujeto (ORLANDI, 1998, p. 80).

Nuestro trabajo busca no perder de vista la relación con los cuerpos reales que están en el aula. De allí proviene nuestra propuesta de que hay que producir desplazamientos a nivel de la constitución para producir nuevos gestos de interpretación, nuevas posiciones del sujeto en las que la diversidad no se comprometa con el sentido en que se domestique lo político. Argumentamos que la diferencia debe pensarse como un lugar de posibilidad para los movimientos de los sentidos.

5 Huellas de textualización en el movimiento de los sentidos

Nuestra vida social está inmersa en la lengua. Una lengua que, como la sociedad, está viva, es dinámica. Y que también, como la sociedad, es escenario de conflictos sociales, disputas políticas, propaganda ideológica. En esa dirección, apuntamos hacia la necesidad de que la educación de los sujetos-estudiantes esté inscrita en el conflicto y la contradicción a partir del trabajo con la historicidad del sujeto y del sentido del texto.

Los sujetos-estudiantes para quienes se pone en práctica el trabajo discursivo aquí teorizado son estudiantes matriculados en cursos técnicos de nivel medio en salud de la Escuela

Politécnica de Salud Joaquim Venâncio (EPSJV), unidad técnico-científica de la Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ). En el proyecto político-pedagógico (PPP) de la EPSJV, encontramos pistas sobre cómo se entiende el trabajo educativo y, en consecuencia, la posibilidad de demostrar la importancia de un abordaje discursivo en la enseñanza de la lengua portuguesa para una educación politécnica.⁸ En ese documento, leemos la idea de que:

Al posicionarnos por una pedagogía crítica, que incorpore en los componentes curriculares las “culturas vividas” por los estudiantes, respetadas como experiencias y saberes, valorizándolas, les posibilitamos que se relacionen con otros saberes y otras experiencias a través de la crítica y el diálogo (PPP, 2005 p.150).

En esa dirección, al trabajar con la historicidad del sujeto y del sentido del texto, logramos no solo trabajar las “culturas vividas” por los estudiantes, sino también promover la reflexión sobre el *status quo* que opera en el mundo. En otras palabras, el alumno de la Escuela Politécnica de Salud Joaquim Venâncio, además de reconocerse en el proceso de enseñanza-aprendizaje, también es invitado a pensar desde un ángulo diferente para ejercitar mecanismos de lengua(je) que permitan que el sentido sea siempre otro. Se trata de hacer que nuestro sujeto-estudiante se dé cuenta de que los sentidos transitan, se enredan, forman filiaciones. Así, al invitar a los sujetos-estudiantes a reflexionar sobre las tensiones puestas en la sociedad, establecemos la relación entre Educación, Trabajo y Lenguaje. Una tríada atravesada en los archivos construidos por los sujetos-docentes que, en la confrontación con otras formas de leer, permiten considerar nuevos elementos en los gestos de interpretación, asumiendo, por lo tanto, un compromiso ético con la vida y un compromiso político con los sujetos.

Dicho esto, es importante contestar: ¿cómo la noción de texto significa en la enseñanza de lengua portuguesa practicada en la EPSJV? El sentido de lo que es un texto tampoco es evidente, transparente. El texto no es la suma de oraciones. Para producir un texto, hay que ir más

⁸La propuesta de educación politécnica parte de las concepciones pedagógicas de Marx y Gramsci. El debate fue reintroducido en Brasil por Demerval Saviani a fines de la década de 1980. En la EPSJV, “la educación politécnica es un concepto que dialoga con las circunstancias sociales actuales, dejando explícita su visión de mundo. Entiende que el trabajador se educa en el conflicto y la contradicción, y que la retomada, por parte de la clase trabajadora, de los saberes desarrollados por la humanidad sirve como instrumento de lucha contra la división social del trabajo y la dominación. Considera que la educación de los trabajadores no debe reducirse al dominio del proceso de trabajo. Postula que el proceso de trabajo desarrolle, en una unidad indisoluble, los aspectos manuales e intelectuales, por ser características intrínsecas y concomitantes en el trabajo humano. Entiende, por último, que la separación de estas funciones es un producto histórico-social, expresión de la división social e intelectual del trabajo en el marco del capitalismo” (GUIMARÃES; BRASIL & MOROSINI, 2010, pág. 91-92).

allá de la combinación de oraciones gramaticalmente aceptadas. En base a la formulación de Guimarães (2012, p. 12), asumimos que “la cuestión del texto es una cuestión semántica” en la que el sentido está constituido en el texto por la historicidad, lo social, lo político, lo ideológico. El desafío es trabajar con el hecho de que el texto se hace por la evidencia de la unidad y, al mismo tiempo, como un proceso que expone su heterogeneidad. Un trabajo complejo en el que hay que plantear tanto la unidad del texto como la del autor para trabajar la dispersión del sujeto y del discurso, lo que produce un desplazamiento con relación a lo ya dicho que queda en la superficie de las evidencias. En esta dirección, tenemos que trabajar sobre las huellas de la textualización—no las marcas—, lo que significa que,

a través del juego de la interpretación, observamos cómo el sujeto se ancla en el discurso, en una formación discursiva, en cierto sentido, produciendo este texto y no cualquier otro texto, realizando el imaginario discursivo de la unidad, de su autonomía, de su responsabilidad, frente a los sentidos. (ORLANDI, 2008b, p. 92).

Sabemos que la referencia para la lengua de Brasil es la lengua de la colonización. ¿Y cómo significa esto la relación de nuestro sujeto-estudiante con la lectura y la escritura? Somos dichos, como brasileños, por la memoria de un ya dicho europeo y por una concepción del lenguaje vinculada a la escritura. Nos interesa resaltar, en palabras de Dias (1996), que “al brasileño, como sujeto que utiliza la lengua hablada en el país, se lo ve solo como ciudadano si tiene como referencia el recorrido de la escritura” (Dias, 1996, p. 82). Así, “quedan excluidos de la categoría de ciudadano los que no dominen la escritura” (1996, pág. 82).

En el aula, la relación entre oralidad y escritura suele estar pautada por la oposición. Las lenguas de tradición oral —inicialmente las indígenas y, posteriormente, las africanas—, fueron tomadas (transcritas) teniendo como referencia a las sociedades occidentales caracterizadas por la escritura. El sentido dominante de este gesto de transcripción con respecto a las lenguas habladas en territorio brasileño produce, como afirma Orlandi ([1990]2008a, p. 101), “efectos de sentidos específicos de nuestra historia, del sentido que se va construyendo para Brasil”. Así, a pesar de este supuesto prestigio, nos quedamos (fijamos) incluso con el sentido de que la referencia a la influencia de las lenguas de tradición oral en la lengua portuguesa es lo que la convierte en una lengua menor, pobre en relación con la lengua de colonización, con el portugués europeo. Orlandi ([1990]2008a), pensando específicamente en las lenguas indígenas, es nuevamente quien nos llama la atención sobre el resultado de esta elisión de la historia: “como

resultado, [los europeos] fabrican una lengua indígena que suena mal como si estuviéramos escribiendo nuestras propias lenguas (occidentales) directamente a partir de lo oral, sin la mediación de la historicidad de la escritura. Se convierten en simulacros sesgados” (ORLANDI, [1990]2008a, p. 101). Desde nuestra perspectiva, la escritura y la oralidad deben trabajarse en la escuela como relaciones distintas que tienen que ver con los procesos de significación de los sujetos y entre sujetos.

En la escuela, cuando consideramos las distintas normas —la norma gramatical, la estándar y la culta— en sus relaciones con la enseñanza, si bien son distintas, aparecen superpuestas en el tratamiento de la lengua como objeto de enseñanza. Como subraya Orlandi (2015), la noción de norma culta existe solo en países colonizados como Brasil:

el hecho de que en Brasil se establezca una noción, y que esta norma se llame culta —teniendo como criterios la urbanidad y la escolaridad— muestra más sobre la necesidad de instituir parámetros sociales de distinción de la lengua, que sobre un conocimiento real de ella en su estructura y funcionamiento bajo diferentes condiciones de producción. Este es el tipo de imaginario que se sostiene en un supuesto saber, producido por especialistas en estudios de la lengua, con miras a su enseñanza, saber este que es, en realidad, un instrumento que produce división y segregación social, respaldado en la ciencia (un saber considerado efectivo de expertos y no de hechos dispersos). *Mientras este tema esté determinado por el discurso de lo políticamente correcto, es una instancia de militancia, no de reflexión o comprensión.* Por otro lado, el de las teorías de las ciencias del lenguaje, porque con relación a la norma culta hay una presencia decisiva de lingüistas, el vínculo es, en general, con la dialectología y las teorías de la variación, en el dominio de la lengua portuguesa, el objetivo es la escolarización, en la que se parte de la oralidad con miras a la escritura, y el dispositivo de la ciencia al que están adscritos es el de la comunicación, declinado en la interacción, en la conversación (ORLANDI, 2015, p. 581-582, subrayado nuestro).

A partir de la comprensión de que la constitución del saber sobre/la lengua se dio bajo diferentes condiciones de producción, se produce un desplazamiento en la comprensión de los sentidos: de lo fijo a lo fluido. En esa dirección, trabajamos la diferencia como un lugar de posibilidad de movimiento de los sentidos en la enseñanza de la lengua portuguesa. Diferencia en la que el saber es una enunciación, no solo un enunciado.

La (ilusión de) unidad en el gesto de leer, escribir e interpretar no está determinada por la relación gramatical presente en el texto. Por eso, en un trabajo que se restringe al nivel de la gramaticalidad, el conocimiento se transforma en un producto y no en una herramienta para transformar la realidad. En sentido contrario, sostenemos que hay procesos de reformulación, de

resignificación. Hay filiaciones de sentidos, que nunca son unívocas. Desde la perspectiva discursiva a la que nos inscribimos,

todo conocimiento es una realidad histórica, y su modo real de existencia no es la atemporalidad ideal del orden lógico del despliegue de lo verdadero, sino la temporalidad ramificada de la constitución cotidiana del saber. Por ser limitado, el acto de saber tiene, por definición, un espesor temporal, un horizonte de retrospectión, así como un horizonte de proyección. El saber (las instancias que lo hacen trabajar) no destruye su pasado, como muchas veces se cree erróneamente; lo organiza, lo elige, lo olvida, lo imagina o lo idealiza, así como anticipa su futuro soñándolo mientras lo construye. Sin memoria y sin proyecto, simplemente no hay saber (AUROUX, [1992]2014, p. 12).

Asimismo, es importante resaltar que trabajar sobre/la lengua con historicidad no es un contenido que aparece en un momento dado del programa. Esta discusión atraviesa el trabajo con el texto y, por lo tanto, está inscrita en todo el trabajo en el aula de lengua portuguesa. El tratamiento de los tópicos gramaticales o, dicho de otro modo, de las formas lingüísticas⁹, ya no se entiende como vicios o errores y pasa a entenderse en una relación imbricada con la textualidad y la discursividad en base al proceso histórico. Sostenemos que “la discursividad [sea] explotada en el aula, tomando el discurso como un objeto sociohistórico: social porque se hace como proceso-producto de la sociedad e histórico por el trabajo de los sentidos (política-ideológicamente) que en él se inscriben” (SOARES, 2020, p. 176).

Como nos ha enseñado Pêcheux ([1988]2014), “no hay ritual sin fallas; debilitamiento y lagunas” (Pêcheux, [1988]2014, p. 277). La construcción del conocimiento realizada en la diferencia entre saber *la* lengua y saber *sobre* la lengua, que pase por el compromiso con lo múltiple, con lo provisional y con la falta no es una tarea fácil, porque “significa romper con la estabilidad, la transparencia, la neutralidad de los sentidos tradicionalmente puestos en evidencia en el aula” (SOARES, 2020, p. 193). En este sentido, consideramos fundamental señalar que no creemos en una solución que sea única y verdadera. Es importante resaltar:

en lugar de buscar presentar una solución a la enseñanza, el objetivo es reflexionar sobre la evidencia de los sentidos a partir de un diálogo que considere la relación teoría-práctica en la enseñanza de la(el) lengua(je) como asignatura escolar. Un cambio teórico-metodológico solo se produce cuando se practica colectivamente (2020, pág. 18).

⁹ Según Dias (2013, p. 230), “las formas de la lengua son constitutivas de la relación que se establece entre una instancia del presente del enunciar y una instancia de anterioridad (de la memoria)”.

Seleccionamos dos textos para trabajar la gramática como forma de acceder a diferentes posiciones en una relación entre la lengua y los lugares de memoria. Hay varias posibilidades de trabajar discursivamente estos dos textos.

Figura 1: Texto en circulación en el discurso digital sobre el “Día del Indio”



Fuente: Disponible en: <http://www.atocomunicacional.com.br/2016/04/feliz-dia-do-indio-para-voce-que-fala.html>. Consultado el 07 oct. 2020.

Figura 2: Texto en circulación en el discurso digital sobre corrección gramatical



Fuente: Disponible en: <https://m.facebook.com/linguaportuguesa07/photos/a.271773609503284.88234.271668552847123/609263612420947/>>. Consultado el 07 oct. 2020.

Desde una perspectiva de trabajo en la que la lengua enseñada en la escuela es la lengua útil (cf. PALARO, 2014; SOARES, 2020), el texto 1 (cf. figura 1), cuyo decir se reinscribe de manera continua, actual y no solo en cada 19 de abril, será útil para trabajar con los pronombres oblicuos, con la colocación pronominal como (pre)texto para ejemplificar uno de los elementos que aparecen en las listas tradicionales de cómo escribir “correctamente”. Veamos: en una enseñanza de

lenguas sin historicidad, ¿cómo deconstruir el sentido dominante de lengua (útil) que circula en el imaginario de nuestros sujetos-estudiantes, en el imaginario social? En otras palabras: como “el ‘haber sido colonizado’ deja de ser una marca histórica para significar una esencia” (ORLANDI, [1990]2008a, p. 20).

En un aula donde la construcción del conocimiento se sustenta teóricamente y se significa políticamente, tenemos la posibilidad de discutir la opacidad de la materialidad lingüística presente en el enunciado “*para mim fazer!*”. Al estar en relación con el enunciado “*feliz dia do índio*” vemos el (no) lugar destinado a los indígenas y sus lenguas en el espacio de enunciación brasileño. Ni siquiera se significa al indio como brasileño, sino que se presenta como un símbolo de la diversidad. La diversidad como demostración de su “exotismo”. Aquí nos encontramos ante la invisibilización del discurso histórico y la producción de un discurso sobre la cultura (cf. ORLANDI, [1990]2008a). A falta de un trabajo sobre/la lengua con historicidad, no tenemos la posibilidad de nuevos gestos de interpretación. Por el contrario, el sentido dominante que involucra la invisibilidad histórica de los indígenas y sus lenguas se mantiene continuo y vigente. El trabajo queda en el umbral de la repetición mnemotécnica con la repetición formal.

Otro punto importante que destacar es el uso de “*você*” en el recorte “*você que fala*”. Este pronombre opera con una relación entre *Eu X Você*, en el que se pone al otro lejos. El uso de la estructura *mim + verbo en infinitivo* está muy estigmatizado. De ahí la idea del “*você*” como alguien de afuera: fuera de la norma, fuera de lo que se juzga como “buena lengua”, fuera de los límites de lo aceptable, fuera de la estética de una lengua ideal. En definitiva, fuera de la lengua (y fuera de la sociedad). Esta posición discursiva opera dentro de la sociedad brasileña, porque no margina solo al indio, sino, por extensión, a cualquier sujeto que haga este uso de la lengua, sea o no indígena.

Otro aspecto es que, desde una perspectiva normativa, la variación lingüística puesta en funcionamiento por el sujeto no tiene exactamente el mismo peso según el tipo de variación en uso (lo que puede verse como un error) y el sujeto a quien se acredita esa variación. La misma posición discursiva que atraviesa el imaginario que plantea “*pramimfazer!*” como un error hace uso de “*pra*” en “*pra você que fala*” sin identificar allí un “problema”: cuando el sujeto del verbo en infinitivo toma la forma oblicua, hay un error. Cuando tenemos la reducción de la preposición, hay variación.

El texto 2 (cf. figura 2), al igual que el texto 1, es una publicación en una red social (*Facebook*) y aborda el uso de *Tu X Você*. Esta oposición se refiere al imaginario de que en Brasil

se usa más el pronombre *você* y en Portugal más *tu*. Existe una idea de que el pronombre *tu* utilizado en Brasil no se usa de acuerdo con la norma estándar, es decir, el *tu*, cuando se usa en Brasil, no adquiere la terminación de la segunda persona del singular en el verbo. Sin embargo, según varias investigaciones en el campo de la Sociolingüística, como el trabajo de Scherreer *et al* (2009), Brasil tiene algunas combinaciones de concordancia, o sea, hay ciudades (algunas en el Norte y Nordeste de Brasil como Belém y São Luís) y otras en el Sur (como Florianópolis) donde se usa *tu* con la marca morfológica de la segunda persona del singular. Esta referencia a los estudios variacionistas nos permite, asimismo, destacar que, en el trabajo en el aula, como escribe Soares (2020, p. 51), “hay que construir entrelugares teóricos que abran caminos a lo político y lo ideológico”, “sobrepasando el escenario de los puros hechos científicos” (PÊCHEUX, 1998, p. 14). Cabe insistir: sobrepasando y no superando.

El sentido de que en Brasil no se usa la segunda persona con concordancia, pero en Portugal sí —lo que no es un dato absoluto—, refuerza la idea de que los brasileños, en comparación con los portugueses, hablan un portugués “malo”, operando el imaginario de que hay una lengua superior y una lengua inferior que está atravesada por la historicidad. Esto también toca el tema del sentido estético. En el mismo texto 2, pero esta vez en el texto que acompaña el post, podemos ver un sentido de estética lingüística que se encuentra en los dichos del sujeto responsable de la publicación. En el recorte “(...) *éfeioumapessoacom este hábito*”, la falta de la marca morfológica con la presencia del pronombre *Tu* es una marca que indica lo que es bello y lo que es feo en la lengua. Podemos preguntarnos: ¿y qué es bello en cuanto a la lengua? ¿Cuál es el parámetro para clasificar lo feo y lo bello en una lengua? ¿Existe una lengua bella y una lengua fea? Historicizar la lengua es importante para comprender que esta noción “estética” se basa en las convenciones de la norma estándar. Convenciones que forman parte de una lengua imaginaria, cuya materialidad y rigidez se adaptan plenamente solo dentro de las gramáticas, de la lengua institucionalizada. La lengua fluida es atravesada por una cuestión de identificación. Se es sujeto por sumisión a la lengua, en la historia. Como lo afirma Souza (2001), “se reconoce una lengua fluida cuando se estudian los procesos discursivos a través de la historia de su constitución, en sus condiciones materiales de producción” (SOUZA, 2001, p. 161).

En cuanto a los textos que seleccionamos para pensar un trabajo sobre/la lengua con/sin historicidad, también queremos resaltar el hecho de que los sentidos en movimiento están en circulación en el discurso digital. Estos textos nos permiten trabajar con discursividades *prêt-a-porter* que, en palabras de Mariani (2018; 2019),

corresponden a textualidades que *circulan listas para ser vistas, leídas, distribuidas y repetidas sin mucha reflexión* o, en una palabra, para ser consumidas, descartadas casi instantáneamente y reemplazadas por otras con efectos similares (MARIANI, 2019, p. 280, subrayado nuestro).

Destacamos la idea de que estos mensajes se reciben y se transmiten “*por y para* sujetos que supuestamente comparten sentidos. De esta manera, se produce una red de discursividades que alimenta una ilusión de consenso” (MARIANI, 2019, p. 280, subrayado de la autora). Por más que se reconozca, en la textualidad que acompaña el post, la posibilidad de otra lectura en el recorte “*Sei que muitos aqui da página vão discordar de mim*”, vale la pena señalar que la falta de planteamiento de esta otra forma de lectura contribuye con la invisibilización de otros sentidos posibles, para el efecto del consenso. Se establece el sentido de que los brasileños leen los *brasilerismos* como algo realizado por alguien “que tiene ese vicio”. Fijeza, inmovilidad, no fluidez ni movimiento.

Captando el aspecto de que los textos, en el discurso digital, circulan, podemos pensar en los números que aparecen en el texto 2. Se ven 2.915 “me gusta” y 2.084 veces que se ha compartido. Teniendo en cuenta que estos números, para sujetos no famosos, son altos, vemos que hay un poder de significación allí. Según Dias (2019):

un post tiene que circular. La circulación es parte de la constitución del sentido de postear. Es a través de la circulación que se da su eficacia tecnológica, siendo la viralización el grado máximo de esta eficacia. Lo viral es la atestación de la circulación, pero no garantiza la historización del sentido, no es una garantía de la verticalización de la memoria. Por la característica viral que constituye la replicación, el exceso de lo dicho, es precisamente este retorno de lo mismo lo que impide el significar en la historia, haciéndolo expandirse horizontalmente. (Dias, 2019, p. 64).

Como dice la autora, la circulación es intrínseca al proceso de postear, y cuanto más “me gusta” tenga y más se comparta, más se ejecutan los algoritmos de lo que se está discutiendo en la publicación y hacen el proceso de horizontalización. Sin embargo, no hay cómo asegurar que será algo historizado, que quedará en la memoria (discursiva), porque ese proceso está impregnado de exceso de lo dicho, es decir, hay una opacidad de esa repetición.

Considerando el (amplio) acceso que tienen nuestros sujetos-estudiantes a los textos que circulan en Facebook (o incluso en WhatsApp, Instagram, Twitter), trabajar con las discursividades *prêt-a-porter* es una posibilidad de jugar con la idea de un decir ya hecho, así como de una lengua

ya hecha, teniendo como base de apoyo teórico-práctico la reflexión sobre la historicidad del sujeto y del sentido.

En la formación técnica en salud, nuestro recorrido de trabajo sobre el proceso de producción del lenguaje, no solo sobre sus productos, ha permitido que nuestros sujetos-estudiantes reconozcan que un mismo texto puede leerse de diferentes maneras. Y que esta dispersión es un trabajo de la lengua en la lectura y en el lector. Las posibilidades de lecturas que abre la relación del sujeto con la lengua necesitan tener un sentido histórico para que la lengua, en la historia y en el sujeto, sea una posibilidad de transformación, de cambio, de contacto con la alteridad. La lectura siempre ha tenido que ver con el poder.

Consideraciones finales: un efecto

A lo largo de este artículo señalamos la importancia de trabajar sobre/la lengua con la historicidad para construir la articulación de la discursividad con la gramaticalidad y la textualidad en el aula. Señalamos algunos impasses que aparecen en el aula: la falta de identificación del alumno con la lengua escolar, el silencio sobre la formación del portugués brasileño, la ausencia de un trabajo con materialidad lingüística sin perder de vista el binomio lingüístico-histórico. Para interferir en estos impasses, proponemos un trabajo en el que el discurso sea el objeto de análisis para que la mirada sobre las prácticas de lectura y escritura no esté subordinada a lo didáctico, sino que, en otra dirección, movilice sentidos presentes en las relaciones entre lo dicho, lo no dicho y lo ya dicho histórico de una sociedad, históricamente colonizada y esclavizada.

Como postula Jean Jacques Courtine (1999) en *O Chapéu de Clémentis*: “(...) para trabajar con la categoría de discurso, tenemos que ser lingüistas y dejar de serlo al mismo tiempo” (CORTE, 1999, p. 18). En otras palabras: como profesores de lengua portuguesa, tenemos que construir entrelugares teóricos y, como analistas del discurso, trabajar en el medio entre las contradicciones de la Lingüística y las ciencias de las formaciones sociales al mismo tiempo. Tenemos que estudiar y hacer uso de las teorías lingüísticas para explicar algunos fenómenos de la(el) lengua(je) en el aula y reflexionar discursivamente en la región de las cuestiones que atañen a la relación del objeto lingüístico con el objeto histórico para trabajar las evidencias fundantes de la Semántica (cf. Pêcheux, [1988]2014). Es necesario exponerse a posibles efectos de sentido. No es una tarea sencilla considerando la formación de los profesores y las escuelas brasileñas en su concreción.

Vale la pena recordar las palabras de Emir Sader ([2005]2008, p. 15) en el prefacio de “A educação para além do capital”, de István Mészáros ([2005]2008), “la educación se ha convertido en una pieza del proceso de acumulación de capital y de establecimiento de un consenso que hace posible la reproducción del injusto sistema de clases”. Reconocemos, por lo tanto, la contradicción que significa construir una mirada discursiva en el trabajo con la lengua, con la historicidad, con los efectos de sentido en la Educación Básica, específicamente en la Educación Secundaria, dentro de una lógica política educativa en el orden del capital. El conocimiento no es una mercancía.

Las bases teórico-metodológicas que asumamos pueden contribuir a cambiar la naturaleza del gesto de lectura. Entendemos que nuestros gestos de interpretación derivan de la relación con la memoria. La lengua con historicidad tiene que ver con trabajar con lo que no está afuera, sino adentro. Es en esta dirección que no reducimos la enseñanza de la Lengua Portuguesa al contexto, a lo pragmático. En nuestro trabajo la relación con la exterioridad se abre a otros sentidos, posibilitando, por ejemplo, el reconocimiento de que la violencia y la salud son campos interdisciplinarios. Dar cuerpo a los sentidos, trabajando la lengua con historicidad nos ha permitido problematizar las razones por las cuales la interdicción de otras lenguas y otros sujetos es una forma de violencia y también discutir cómo esta interdicción estructura las bases de una sociedad colonizada, esclavista que opera en el capitalismo.

CRedit

Reconocimientos: no se aplica.

Fondos de investigación: no se aplica.

Conflictos de intereses: Los autores certifican que no tienen ningún interés comercial o asociativo que represente un conflicto de intereses en relación con el manuscrito.

Aprobación ética: no se aplica.

Contribución des auteurs: Conceptualización, , Investigación, Administración del proyecto, Supervisión, Visualización, Redacción - borrador original, Escritura - revisión y edición. SOARES, Viviane dos Ramos.

Conceptualización, Investigación, Administración del proyecto, Supervisión, Visualización, Redacción - borrador original, Escritura - revisión y edición. MOURA, Jonathan Ribeiro Farias de.

Referencias

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. 3ª edição Tradução: Eni Orlandi. Campinas, SP: Editora da Unicamp. [1992]2014.

BRASIL. Relatório: Diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino/ aprendizagem da língua portuguesa. Brasília: MEC, 1986.

COURTINE, J. J. O Chapéu de Cleméntis. Observações sobre a memória e o esquecimento na enunciação do discurso político. In: INDURSKY, F. e FERREIRA, M. C. L. (Orgs.). Os múltiplos territórios da Análise do Discurso. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1999, p. 15-22.

DIAS, C. P. Textualidades Seriadas: entre a repetição, a regularização e o deslocamento, o caso dos memes. *Rasal – Revista de la sociedade Argentina de estudios lingüísticos* – v. 2, p. 55-74, 2019.

DIAS, L. F. *Os sentidos do idioma nacional: as bases enunciativas do nacionalismo lingüístico no Brasil*. Campinas: Pontes, 1996.

DIAS, L. F. O nome da língua no Brasil: uma questão polêmica. In: ORLANDI, E. P. (org.) História das idéiaslingüísticas: construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional. Campinas: Pontes; Cáceres: UNEMAT Editora, 2001. p. 185-198.

DIAS, L. F. Enunciação e forma linguística. *Rev. Est. Ling.*, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 223-238, 2013.

Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (Org.). *Projeto político pedagógico*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2005.

FERREIRA, M. C. L. A antiética da vantagem e do jeitinho na terra em que Deus é brasileiro (O funcionamento discursivo do clichê no processo de constituição da brasilidade). In ORLANDI, E. P. (Org) Discurso Fundador – A formação do país e a construção da identidade nacional. 3ª edição. Campinas, Pontes, [1993] 2003, p. 69-79.

GALLO, S. L. *Texto: como apre(e)nder essa matéria?*. 1994. 214f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP.

GUIMARÃES, C; BRASIL, I.; MOROSINI, M. V. *Uma Escola Politécnica no contexto brasileiro*. In: GUIMARÃES, C. (Org.) Trabalho, educação e saúde: 25 anos de formação politécnica no SUS. Rio de Janeiro: EPSJV, 2010, p. 89-102.

GUIMARÃES, E. Sinopse dos estudos do Português no Brasil: a gramatização brasileira. In: Relatos nº 01, 1994. Disponível em: https://www.unicamp.br/iel/hil/publica/relatos_01.html>. Acesso em: 02 out. 2020.

GUIMARÃES, E. *Enunciação e política de línguas no Brasil*. In: Letras, n. 27, p. 47-53, 2003.

GUIMARÃES, E. *Brasil: país multilíngue*. Ciência e Cultura, São Paulo v.57, n. 2, p. 22-23, 2005a.

GUIMARÃES, E. *A língua portuguesa no Brasil*. Ciência e Cultura, São Paulo, v.57, n. 2, p. 24-28, 2005b.

GUIMARÃES, E. *Análise de texto: Procedimentos, Análises, Ensino*. Campinas, SP: Editora RG, 2012.

HAROCHE, C. Fazer dizer, querer dizer. Tradução: Eni Pulcinelli Orlandi. São Paulo, SP: Editora HUCITEC, 1992.

MARIANI, B. Entre a evidência e o absurdo: sobre o preconceito linguístico. *Letras*, Santa Maria, v. 18, n. 2, 2008, p. 19-34.

MARIANI, B. *Discursividades prêt-à-porter, funcionamento de fake news e processos de identificação*. In: *Entremeios. Revista de estudos do discurso*. UNIVAS: Universidade do Vale do Sapucaí, v.17, 2018, p.03-18.

MARIANI, B. As formas discursivas e a ameaça comunista. In: *LÍNGUAS E INSTRUMENTOS LINGÜÍSTICOS*. n. 44, 2019, p. 266-285.

NEVES, L. M. W. *O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia*. In: 36ª Reunião Nacional da ANPEd. Goiânia-GO, 2013. Disponível em <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt05_trabencomendado_lucianeves.pdf>, acesso em 04/03/2020.

ORLANDI, E. *Exterioridade e ideologia*. *Cad. Est. Ling.*, Campinas, (30). 1996, p. 27-33.

ORLANDI, E. *Discurso e argumentação: um observatório do político*. In: *Fórum Lingüístico*, Florianópolis, n. 1, 1998, p. 73-81.

ORLANDI, E. (Org.). *História das idéias lingüísticas: construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional*. Campinas: Pontes; Cárceres: Unemat, 2001.

ORLANDI, E. *A língua brasileira*. In: *Cienc. Cult.*, v.57, n. 2, São Paulo, 2005, p. 29-30.

ORLANDI, E. *A questão do assujeitamento: um caso de determinação histórica*. 2007. Disponível em <<http://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=26&id=296>>, acesso em 02 de maio 2018.

ORLANDI, E. *Maio de 1986: os silêncios da memória*. In: ACHARD, P. et al. *Papel da memória*. Campinas, SP: Pontes Editores. 3ª edição. [2007]2010, p. 59-67.

ORLANDI, E. *Terra à vista – Discurso do confronto: Velho e Novo Mundo*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, [1990]2008a.

ORLANDI, E. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas, SP: Pontes Editores. 3ª edição. 2008b.

ORLANDI, E. *Língua brasileira e outras histórias – Discurso sobre a língua e ensino no Brasil*. Campinas: Editora RG, 2009.

ORLANDI, E. *Formação ou capacitação? Duas formas de ligar sociedade e conhecimento*. In: FERREIRA, E.; ORLANDI, E. *Discursos sobre a inclusão*. Niterói, RJ: Intertexto, 2014, p. 141-186.

ORLANDI, E. *Entrevista*. Entrevista concedida a José Simão da Silva Sobrinho. *Polifonia*, Cuiabá, MT, v. 22, n. 31, p. 565-585, 2015.

ORLANDI, E.; SOUZA, T. C. C. *A língua imaginária e a língua fluida: dois métodos de trabalho com a linguagem*. In: ORLANDI, E. (Org.). *Política lingüística na América Latina*. Campinas: Pontes, 1988, p. 27-40.

PAYER, M. O. *Processos de identificação sujeito/língua. Ensino, língua nacional e língua materna*. In: ORLANDI, E. (Org.). *Política lingüística no Brasil*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007, p. 113-123.

PAYER, M. O. *O “fato da língua” na materialidade da leitura*. In: *Pro-Posições*, Campinas, v. 22, n. 1 (64), 2011, p. 23-32.

PAYER, M. O. *Processos, modos e mecanismos da identificação entre o sujeito e a(s) língua(s)*. In: Gragoatá, Niterói, n. 34, 1. sem. 2013: 183-196. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/32966/18953>>. Acesso em: 25 oct. 2018.

PÊCHEUX, M. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas, SP: Ed. Unicamp. 5ª edição. [1988] 2014.

PÊCHEUX, M. Sobre a (des-)construção das teorias linguísticas. Tradução: C. M. Cruz e C. Jouët-Pastré. *Línguas e Instrumentos Linguísticos*. Campinas: Pontes, n. 2, 1998:07-32.

PFEIFFER, C. C.; SILVA, M. V. da. Estado, ciência e sociedade: por entre línguas e teorias. *Letras*. v. 24, n. 48, p. 87-113, 2014.

PFEIFFER, C. C.; SILVA, M. V. da.; PETRI, V. Língua escolar: afinal, que língua é essa?. *Revista Ecos*. v. 27, n. 02, p. 117-152, 2019.

SADER, E. Prefácio. In: MÉZARÓS, I. *A educação para além do capital*. Tradução: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, [2005]2008, p. 15-18.

SCHERRE, M. M. P.; LUCCA, N. N. G.; DIAS, E. P.; ANDRADE, C. Q.; MARTINS, G. F. Usos dos pronomes você e tu no português brasileiro, In: *II Simpósio Mundial De Estudos De Língua Portuguesa*, Universidade de Évora, 2009.

SOARES, V DOS R. *Habitar a língua, habitar a cidade: pela construção de um trabalho discursivo no ensino de Língua Portuguesa*, 2020, 215 f. Tese (Linguística). Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ.

SOUZA, T. C. C. Aspectos da Historicidade da Língua Portuguesa Falada no Brasil. In: ORLANDI, E. P. *História das Ideias Linguísticas – Construção do Saber Metalinguístico e Constituição da Língua Nacional*. Campinas, SP: Pontes, 2001, p. 155-165.

SOUZA, T. C. C. DE. O ensino de Língua Portuguesa numa perspectiva discursiva. In: NASCIMENTO, L.; SOUZA, T. C. C. DE. (Orgs) *Presenças de Michel Pêcheux: da análise do discurso ao ensino*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019, p. 79-96.