



Calidoscópico

E-ISSN: 2177-6202

calidoscopio@unisinis.br

Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Brasil

Lawson Scheifer, Camila

A virada espacial nos novos estudos de letramento: em busca do terceiro espaço

Calidoscópico, vol. 12, núm. 1, enero-abril, 2014, pp. 3-14

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=571561779002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Camila Lawson Scheifer
camilawson@yahoo.com

A virada espacial nos novos estudos de letramento: em busca do terceiro espaço

The spatial turn in the new literacy studies: In search of the third space

RESUMO - O papel ativo e performativo do espaço impõe a problematização da maneira como compreendemos a situacionalidade das práticas de letramento e sua relação com a criação e manutenção de diferentes espaço-temporalidades. Com base na noção de terceiro espaço à luz de diferentes perspectivas teóricas, apresento um apanhado de estudos que oferecem novos *insights* sobre a relação entre espaço e práticas de letramento, caracterizando a “Virada Espacial” na área de estudos de letramento. Por fim, tomo os pressupostos da perspectiva espacial nos Novos Estudos de Letramento como referência teórica para começar a pensar sobre uma pedagogia do terceiro espaço.

Palavras-chave: letramentos, espaço, terceiro espaço.

ABSTRACT - The active and performative role of space requires the problematization of the way we understand the situatedness of literacy practices and its relation to the creation and maintenance of different spatio-temporalities. Based on the notion of third space in light of different theoretical perspectives, I present an overview of studies that offer new insights on the relation between space and literacy practices, characterizing the “Spatial Turn” in the field of literacy studies. Finally, I take the assumptions of the spatial perspective in the New Literacy Studies as a theoretical reference to start thinking about a pedagogy of third space.

Keywords: literacies, space, third space.

Introdução

O campo de estudos de letramento há muito reconheceu o papel sócio-historicamente situado e múltiplo das práticas letradas (Gee, 1996, 2000; Barton, 1994; Cope e Kalantzis, 2000), através de construtos como *letramentos locais* (Barton e Hamilton, 2000), *multiletramentos* (The New London Group, 1996; Cope e Kalantzis, 2000) e *ecologia de letramentos* (Barton, 1994). Por trás dessas asserções reside a noção de que qualquer prática e/ou evento de letramento é fortemente marcada e informada pelas especificidades culturais, sociais e históricas de seu contexto, sendo o contexto, em termos gerais, entendido como o pano de fundo sobre o qual a ação sócio-histórica se desenrola.

No que se refere à noção de contexto no âmbito dos Novos Estudos de Letramento¹, Buzato (2007b, p. 47) afirma que esse termo tem sido tradicionalmente entendido de três maneiras: (a) como sendo uma cultura ou conjunto de agentes e relações sociais associadas a determinado espaço geográfico ou tempo histórico; (b) como uma subdivisão

desse contexto mais amplo relacionada a algum tipo de atividade social específica (a casa, a escola, etc.); (c) como uma situação específica encenada dentro de uma dessas subdivisões. Todas essas noções de contexto, entretanto, segundo Buzato, baseiam-se em uma concepção de espaço como *container* da atividade, pré-existente aos eventos em si.

Brandt e Clinton (2002, p. 43) apontam que apesar das revisões oriundas da teoria sócio-histórica², o contexto nos estudos de letramento é ainda associado aos ambientes etnograficamente visíveis (o aqui e agora), sendo o papel agentivo dos indivíduos priorizado em relação à tecnologia do letramento. Propõem que letramentos não se constituem como resultado de práticas locais, mas sim como participante dessas práticas. Com base em Latour, contestam a noção de situacionalidade nos Novos Estudos de Letramento, a qual afirmam assumir uma divisão entre local/global, agência/estrutura, letramento/tecnologia não condizente com o caráter transcontextualizado e transcontextualizador dos letramentos.

Afirmam que não estamos mais confinados a pensar sobre “o local” como aquele que está preso a um contexto

¹ O conjunto de trabalhos denominado de Novos Estudos de Letramento assevera a natureza sociocultural dos letramentos, de modo que os efeitos do letramento somente podem ser examinados se consideradas as condições econômicas, sociais, culturais, históricas e ideológicas em que ocorrem os processos de aquisição da escrita.

² A teoria sócio-histórica é também chamada de teoria sociocultural, teoria sócio interacionista, ou teoria histórico-cultural. Neste trabalho, esses aparecem intercaladamente e indistintamente.

particular e o global como aquele que existe em algum outro lugar ou algo que abarca o contexto local de fora. No entanto, ainda que relativizem o papel do contexto nas práticas de letramento, Brandt e Clinton (2002) não explicam os mecanismos através dos quais os letramentos, como agentes transcontextualizadores, produzem uma experiência espacial integrada e simultânea do local-global.

A problematização do contexto cultural e linguisticamente diverso de nossa sociedade globalizada também aparece como um dos compromissos teóricos da Pedagogia dos Multiletramentos desenvolvida pelo New London Group (NLG, 1996), no intuito melhor compreender a multiplicidade de discursos referentes à interpenetração de culturas e à circulação de textos variados. Embora se refira à modalidade espacial presente nos processos multimodais de construção de sentido, através da categoria “Spatial Meaning”, a noção de espaço a que faz alusão, contudo, alude apenas ao espaço arquitetônico e geográfico, cujo design é orientado por certos discursos. Cope e Kalantzis (2009), em trabalho mais recente, oferecem uma revisão da proposta elaborada em 1996 pelo NLG. Nesse texto, o que agora denominam de “Spatial Representation” continua a restringir-se a uma compreensão espacial limitada e pouco explicitada. O espaço parece ser compreendido como um incontestável produto de certos processos de construção de sentido, sem que seja problematizada a sua natureza dinâmica e sempre em disputa.

Nas teorias que tomam os letramentos como práticas social, cultural e historicamente situadas (Gee, 1996, 2000; Barton, 1994; The New London Group, 1996; Barton *et al.*, 2000; Cope e Kalantzis, 2000, 2009), observamos que a história tem sido privilegiada em relação à geografia, permitindo que o espaço seja primordialmente compreendido como a materialidade geográfica que contém sujeitos, artefatos e sentidos, e caracterizado como categoria estática meramente descritiva das práticas sociais e subordinada à dialética história e sociedade.

Em muitos estudos sobre letramentos, descrições tais como: espaço da casa, da sala de aula e da rua dizem respeito apenas aos usos de certos espaços, mas não explicam as dinâmicas espaciais simbólicas, textuais, materiais e corporais que estão em jogo nas mais diversas práticas sociais. Tal compreensão do espaço coaduna-se com uma interpretação da história como um conjunto de eventos que se desenvolvem em uma sequência espaço-temporal linear e unificada, em movimentos de continuidades e rupturas (Enciso, 2007), contribuindo, pois, para a validação de determinadas formas de entendimento dos fenômenos sociais e exclusão de outras.

Nas pesquisas em educação, a noção da sala de aula como *container* apresenta-se como discurso dominante, disseminando não apenas visões particulares sobre como

fazer pesquisa educacional, mas também sistemas de regras referentes a como os sentidos são produzidos e interpretados. Leander *et al.* (2010, p. 329) afirmam que esse discurso funciona como uma espécie de “geografia imaginada da educação” e acaba constituindo o “quando” e o “onde” pesquisadores e professores esperam que a aprendizagem aconteça. Segundo os autores, se destruirmos a aparente solidez da sala de aula, é possível percebê-la como um “corpo ativo” que conecta diretrizes pedagógicas oficiais, correntes de energia, recursos financeiros, informações, pessoas, e materiais didáticos que propagam determinadas ideologias.

Os constantes fluxos (de *commodities*, capital, pessoas, linguagens, discursos, artefatos) (Appadurai, 1996) que caracterizam a economia transnacional e os processos semióticos-culturais, e os contínuos avanços das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) têm mudado drasticamente a forma como as pessoas vivem a experiência espacial, tornando empiricamente mais evidente a complexidade do espaço. Hoje, qualquer indivíduo que tenha um computador em casa sabe que é possível “estar em diversos lugares” ao mesmo tempo apenas gerenciando as janelas do Windows ou utilizando dispositivos móveis conectados à internet.

Com isso, teóricos que se ocupam de questões relativas à linguagem e tecnologia, especialmente, têm se deparado com o imperativo teórico de relativizar construtos modernos tidos como pilares das teorias de letramento e de ensino/aprendizagem de cunho sociocultural, como a noção de que o contexto é algo delimitável e pré-existe às práticas de linguagem (Kleiman e Vieira, 2006; Lankshear e Knobel, 2007; Buzato, 2009; Leander *et al.*, 2010) e a noção de sujeito situado, enraizado em um espaço cultural homogêneo e discreto (Kostogriz, 2006).

É, no entanto, com a Virada Espacial, um movimento transdisciplinar que se inicia na Geografia Cultural, com o trabalho seminal do francês Henry Lefebvre (1991), que a noção de espaço como *container* da ação social e histórica passa a ser fortemente desafiada nas Ciências Sociais. No que concerne os Novos Estudos de Letramento, a perspectiva espacial é, na última década, inicialmente assumida por teóricos anglo-saxões (Leander e Sheehy, 2004; Kostogriz, 2002, 2004) fortemente influenciados pela dialética espaço-história-sociedade proposta pelo geógrafo norte-americano Edward Soja, discípulo de Lefebvre. Todos eles têm em comum a preocupação em problematizar a relação entre espaço e práticas de letramento, assumindo o espaço não somente como produtor de práticas sociais, mas também como efeito dinâmico e temporário dessas práticas.

Reconhecer a natureza dinâmica, social e dialógica do espaço supõe uma revisão dos construtos da teoria sociocultural³ que têm orientado nossa compreensão das

³ A teoria sociocultural é também chamada de teoria sócio-histórica, teoria sócio interacionista, ou teoria histórico-cultural.

práticas de letramento e uma re teorização dos letramentos enquanto formas “reais e imaginadas” que se desenvolvem no *interplay* do(s) espaço(s), em suas diversas e sobrepostas dimensões. Nesse sentido, a perspectiva espacial convida-nos a questionar o papel do espaço nas práticas sociais e os limites do que tradicionalmente entendemos por espaços distintos e binários, tais como: o espaço da sala de aula (escola) e da casa, *online* e *off-line*, entre outros. Com isso, ampliam-se nossas possibilidades interpretativas e passa a ser possível vislumbrar *loci* de poder, disputa, criatividade, identidade e aprendizagem, até então mantidos invisíveis dada a falta de sensibilidade teórica e determinação política para mapeá-los, traduzi-los e reconhecê-los em sua e complexidade, permeabilidade e fragilidade.

Neste trabalho, busco caracterizar a perspectiva espacial nos estudos envolvendo letramentos através de um levantamento de algumas das pesquisas desenvolvidas nos últimos anos e de uma discussão das teorias que têm orientado tais estudos. Para isso, tomo a noção de *terceiro espaço* como aparato conceitual para compreender a relação entre letramentos e espaço nos trabalhos apresentados.

Na primeira parte do artigo, discuto brevemente sobre a dialética sociedade/história na teoria sociocultural e sobre o viés espacial inaugurado por Vygotsky (1978) ao cunhar a noção de zona proximal de desenvolvimento. A partir disso, discorro sobre as teorias de Lefebvre (1991) e Soja (1989, 1996, 2010), focalizando o modo como esses autores compreendem a construção social do espaço e, assim, reivindicam uma ontologia que abarque a dialética sociedade/história/espaço nos estudos em Ciências Sociais. Na segunda parte, trato do conceito de *thirding*/intersticialização, no qual a noção de terceiro espaço ampara-se. Em seguida, através de um apanhado de trabalhos, apresento como a perspectiva crítica espacial tem influenciado novos *insights* teóricos no campo dos estudos de letramentos. Por fim, articulo a discussão empreendida com possíveis efeitos e implicações para pensarmos questões relativas à educação, através do que Kostogriz (2002, 2004) chama de Pedagogia do Terceiro Espaço.

A virada espacial: da dialética à trialética

A dialética sociedade/história na Teoria Sócio-Histórica

Everything on earth is spatial whether recognized as such or not (Soja, 2010, p. 53).

Os estudos de Vygotsky sobre o desenvolvimento dos processos psicológicos humanos surgem, no início do século XX, como uma tentativa de superar a tendência da psicologia da época em restringir a aprendizagem e a atividade psíquica à mente individual. Segundo Cole e

Scribner (1978, p. 2), até a última metade do século XIX, os estudos sobre a mente humana diziam respeito à filosofia e seguiam duas principais vertentes: a dos seguidores de John Locke, que compreendiam que a origem das ideias/mente era resultado das sensações empíricas advindas do contato com o ambiente; e a dos seguidores de Kant, que compreendiam que as ideias de espaço e tempo, e conceitos como quantidade, qualidade e relação eram originários da mente humana, não podendo ser reduzidos a elementos mais simples. No final daquele século, entretanto, os estudos evolucionistas de Darwin, principalmente, ao proporem que os animais e os humanos fariam parte de um mesmo sistema regulado por leis naturais, vieram a desafiar as ideias psicológicas vigentes, ao levantar questões relativas às semelhanças e diferenças entre o comportamento humano e animal, entre os processos e eventos de ordem ambiental e mental, e entre processos de ordem fisiológica e psicológica.

As investigações de Vygotsky, buscando responder a tais embates, surgem chamando a atenção para as origens sociais do pensamento e da linguagem, assim como destacando o fato de as funções psicológicas humanas serem fruto da interação entre os atributos biológicos do indivíduo e o conjunto das formas culturais que caracterizam determinada sociedade. Fortemente influenciado pelas revolucionárias ideias marxistas de sua época, Vygotsky toma os princípios e métodos do materialismo histórico-dialético para desvendar o desenvolvimento psicológico humano. Assim como Marx, entende que as mudanças históricas na sociedade e na vida material afetam significativamente a consciência e comportamentos humanos.

Segundo Kostogriz (2006, p. 181), Vygotsky desenvolveu duas principais categorias ontológicas para a exploração da internalização e desenvolvimento dos processos psicológicos humanos: o *social* – que se refere aos processos socialmente mediados de produção de sentido e, portanto, à natureza social da mente, e o *histórico* – que se refere às diferentes escalas temporais analíticas utilizadas por Vygotsky (filogênese, ontogênese, sociogênese e microgênese) como ferramenta para a compreensão da natureza tanto evolucionária quanto revolucionária das mudanças psicológicas (Vygotsky, 1978). A análise heterocrônica de Vygotsky, com seus quatro planos de desenvolvimento histórico, para Kostogriz, não está diretamente relacionada à dimensão espacial da cultura.

Está implícita na obra de Vygotsky uma noção de espaço concernente à totalidade dos estímulos materiais ideológicos que funcionam como ferramentas psicológicas. Kostogriz (2006, p. 181) defende que Vygotsky operava com uma noção espacial abstrata do meio social, que se aproximaria mais do sentido de formações sócio-históricas, de tal modo que formas sociais como o estado, a família e a escola eram vistas como determinantes em relação ao comportamento e à consciência.

Vandeboncoeur *et al.* (2006, p. 167) apontam que a noção de zona de desenvolvimento proximal, central à teoria sócio-histórica, ao descrever o desenvolvimento como uma zona de atividade conjunta, introduz uma dimensão espacial na compreensão dos processos de aprendizagem, de maneira que o desenvolvimento passa a ser compreendido como um terreno ou panorama de possibilidades à espera de realização. Ainda assim, nos estudos de Vygotsky, o tempo não só tem primazia, como parece suprimir o espaço nos movimentos progressivos em direção a formas sempre mais avançadas de desenvolvimento.

Subjacente à noção de contexto como ambiente cultural onde se dá o desenvolvimento humano estava o projeto político daquele momento histórico, que privilegiava o modelo de racionalidade científica ocidental e a alta cultura do homem branco como ponto de referência para lidar com as diferenças. Tal modelo serviu de parâmetro, por exemplo, na interpretação das consequências cognitivas do letramento (Kostogriz, 2006, p. 182) na primeira metade do século XX. A reconstrução do espaço pelo tempo, ou a própria negação da natureza dinâmica do espaço, tiveram como efeito a re-imaginação do espaço social como um meio idealizado e ideologicamente purificado nas interpretações de Vygotsky.

Cabe ressaltar que a psicologia sociocultural contemporânea, com os trabalhos de Scribner e Cole, principalmente, e suas mais recentes ramificações, desafiaram a concepção de que o espaço da cultura é homogêneo e igualmente experimentado pelos indivíduos (Kostogriz, 2006). Estudos de natureza sócio-histórica mostraram o espaço da cultura e da aprendizagem como um sistema múltiplo, complexo e situado (Lave e Wenger, 1991), ou uma rede de sistemas de atividade, como proposto por Engeström (1996). Críticas em relação a esses estudos, contudo, referem-se à sua incapacidade em dar conta das dinâmicas espaciais inerentes às atividades, principalmente no que diz respeito à definição das fronteiras que determinam onde começam e onde terminam determinadas comunidades e à natureza heterogênea e socialmente desigual das relações entre seus integrantes.

A dialética sociedade/história/espaço na Geografia Cultural

A mudança de uma filosofia do espaço para uma ciência do espaço foi marcada por dois importantes debates. O primeiro refere-se à lógica cartesiana que, por muito tempo, serviu de referência para a conceitualização do espaço, compreendido como o domínio absoluto que contém todos os corpos e sentidos. O segundo debate refere-se à noção de espaço discutida por Kant. O espaço kantiano (juntamente com o tempo), apesar de entendido como relativo, e como uma ferramenta para a construção do conhecimento e/ou para classificação dos fenômenos, era claramente destituído da esfera empírica, pertencendo

ao domínio *a priori* da consciência. Era, portanto, transcendental e essencialmente inapreensível.

Em momento posterior, matemáticos apropriaram-se do espaço e do tempo e fizeram deles parte de seu domínio. Assim sendo, a filosofia do espaço veio a ser revista e corrigida. Segundo Lefebvre (1991, p. 7), a moderna área de pesquisa conhecida como epistemologia herdou e adotou a noção de que o *status* do espaço é aquele do lugar mental, de tal modo que não foram dados limites às generalizações desse conceito. A depender de cada autor, a noção de espaço poderia conotar coerência lógica, autorregulação, relações da parte com o todo, entre outros. O pensamento filosófico-epistemológico, pois, acabou falhando em prover as bases para uma ciência do espaço, uma vez que os trabalhos nessa área vieram a produzir meras descrições que não foram capazes de atingir um *status* nem analítico nem teórico.

No início do século XX, no entanto, o desenvolvimento da Teoria da Relatividade de Einstein vem representar um marco no campo da Física ao propor a inter-relação entre espaço, tempo, matéria e energia, e asseverar seu caráter relativo, isto é, não estático. Segundo Berquist (2002, p. 15), o reconhecimento de que o espaço é relativo à velocidade e movimento de seu observador, em certa e estranha medida, faz com que o trabalho de Einstein resgate o humano para a arena da física cosmológica. No campo da matemática, a geometria fractal contesta a noção de escala no espaço como geometrias que se caracterizam por linhas retas ou curvas simples, ao defender que o espaço fractal opera através de curvas complexas que se autorreplicam em muitas e infinitas escalas. Esses marcos epistemológicos, por sua vez, reorientam o entendimento das noções de espaço, tempo e dimensão ao longo do século XX e contextualizam a discussão que caracteriza a “Virada Espacial” iniciada por Lefebvre.

De acordo com Lefebvre, somos constantemente confrontados por espaços múltiplos e infinitos, uns sobrepostos aos outros, ou contidos uns dentro dos outros: espaços geográfico, demográfico, sociológico, ecológico, político, comercial, nacional, global, sem contar o espaço da natureza (físico), o espaço dos fluxos (energia), e assim por diante. Isso significa que os espaços vistos são espaços ilusórios no sentido de que turvam nossa capacidade de visualizar a dinâmica social da especialização, que nunca é nem primordialmente dada nem permanentemente fixa (Soja, 1989, p. 150).

Lefebvre (1991) vem a ser o primeiro geógrafo a reivindicar uma Ciência Crítica do Espaço que fosse capaz de apreender, em um mesmo aparato teórico, três áreas até então vistas de maneira discreta pelos estudos em Geografia: primeiro, a *natureza física* – O Cosmos; segundo, o *mental* – abstrações lógicas e formais; terceiro: o *social*. A fim de compreender o espaço social de uma perspectiva que fosse além da oposição binária entre as realidades material e mental, Lefebvre (1991) propõe três

elementos: a *prática espacial*, as *representações do espaço* e o *espaço representacional*. A *prática espacial* refere-se ao espaço da sociedade, em interação dialética, que é revelado através da decifração de seu espaço material; a *representação do espaço* refere-se às concepções do espaço, tais como a do espaço dos cientistas, a dos urbanistas, etc.; o *espaço representacional* refere-se ao espaço tal como diretamente vivenciado através da associação de imagens e símbolos, sendo o espaço dos habitantes e usuários, o espaço dominado, que a imaginação tenta apropriar e mudar (Lefebvre, 1991, p. 38). Essas três dimensões são definidas por Lefebvre, respectivamente, como a tríade percebido-concebido-vivido, e foram posteriormente tomadas por Soja (1996) como referência para a sua Triálética da Espacialidade.

É com base nessas formulações que Soja define terceiros espaços como uma “Outra” (1996, p. 10-11) forma de entender e agir para mudar a espacialidade da vida humana, uma forma diferente de consciência crítica espacial congruente com o novo sentido trazido pela afirmação da tríade espaço-história-sociedade. Soja chama essa nova consciência de Thirdspace (Terceiroespaço, sendo fiel à grafia do autor), uma noção que introduz uma nova forma de pensarmos sobre o espaço que compreende o espaço material (primeiro espaço) e o espaço mental (segundo espaço) do dualismo tradicional, mas vai além dele em substância, significado e alcance.

Para Soja (1996, p. 11), o terceiro espaço seria efeito de uma *thirling*-intersticialização⁴ da imaginação espacial, ou seja, diria respeito à criação de uma outra maneira de se pensar sobre o espaço que se baseia, primeiro, na materialidade concreta das formas espaciais e naquilo que pode ser empiricamente mapeado (perspectiva do *Primeiro Espaço*); segundo, nas representações mentais e cognitivas da espacialidade humana (perspectiva do *Segundo Espaço*) - porém indo muito além dessas duas perspectivas espaciais em termos de finalidade, substância e sentido. É por esse motivo que Soja (1996) entende que o *Terceiro Espaço* seria simultaneamente “real-e-imaginado” e algo mais.

O terceiro espaço é o espaço vivo que, em suas formas mentais e materiais, entrelaça-se com o tempo vivo, para criar nossas biografias e geo-histórias. Nossas geografias, assim como nossas histórias, assumem forma material na medida em que as relações sociais se tornam

espaciais, sem com isso deixarem de ser criativamente representadas em imagens e ideias (Soja, 2010, p. 18).

Mapeando o desenvolvimento do conceito de Terceiro Espaço: *thirling*-intersticialização nos estudos da linguagem

O conceito de *thirling*-intersticialização deriva da filosofia pós-kantiana do século XIX que tinha como objetivo tentar estabelecer uma unidade filosófica que buscasse conciliar dicotomias postas por Kant, tais como: razão teórica/razão prática, entendimento/sensibilidade, sujeito/objeto. De acordo com Kramsch (2009), o conceito de *thirling*-intersticialização (*thirdness*⁵, no original) está imbricado nas ideias de terceiro espaço e terceira cultura, e tem sido proposto em várias disciplinas, ainda que não de maneira explícita.

A autora identifica a Semiótica, através das figuras de Barthes e Pierce, como a primeira área a propor o conceito de “thirdness”, definindo-o como constitutivo do signo em si mesmo e de sua relação com outros signos, sejam verbais ou visuais. Em termos muito gerais, Barthes identifica o estilo como sendo a terceira dimensão da comunicação, chamada por ele de *signifiance*, em oposição a *signification*. Pierce, por sua vez, denomina *thirdness* a relação entre signos e significados, chamando atenção para a relatividade de ambos.

Da semiótica, o conceito em questão foi revisto nos estudos literários e culturais. Na teoria bakhtiniana, *thirling*-intersticialização ocorre na relação dialógica entre o *Self* e o Outro. O diálogo, nessa perspectiva, é visto como a relação tríade entre o *Self*, o Outro e a antecipação de quem seja esse Outro. Segundo Kramsch (2009), o interesse dos teóricos da educação por Bakhtin inscreve-se no potencial explicativo das teorias pós-estruturalistas, que enxergam os indivíduos construindo a realidade através da linguagem, ao mesmo tempo em que são também construídos por ela. Dentre esses teóricos pós-estruturalistas, encontra-se Bhabha (1998), nos Estudos Culturais, que com sua teoria do terceiro espaço da enunciação vem a complementar as teorias de Pierce e Bakhtin.

Bhabha compreende que o pacto de comunicação nunca é simplesmente um ato de comunicação entre o Eu e o Tu designados no enunciado, já que a produção

⁴ Entendo que não seja possível discutir a noção de terceiro espaço que apresento neste trabalho sem assumir e combater também os limites das línguas ditas puras e vistas como isoladas para a representação do meu objeto de estudo, ou de qualquer outro objeto. Nesse sentido, buscar uma tradução para “thirling” que se afigure como correspondência perfeita entre português e inglês é um contrassenso com o próprio conceito. A solução que, no momento, encontro, e que o gênero e a prática acadêmica me obrigam a tomar, é adotar a expressão bilingue “thirling-intersticialização”. Essa atitude seria algo que como uma solução transletrada, a qual se pretende aceitável neste contexto enunciativo.

⁵ Sobre a diferença entre os conceitos de “thirling” e “thirdness”, inicialmente, parece-me que o primeiro tem a ver com um processo que pode ser induzido pedagogicamente e epistemologicamente, enquanto o segundo refere-se a uma descrição dos fatos da cultura. Em outros termos, entendo que “thirling” se refere ao *processo* de abertura que caracteriza práticas do terceiro espaço, ao passo em que “thirdness” remete à condição resultante desse processo. Ainda assim, neste trabalho, tomo esses termos como sinônimos visto que ambos remetem à ideia de abertura e hidridismo que me interessa aqui focalizar.

do sentido requer que esses dois lugares sejam mobilizados na passagem por um terceiro espaço, de dimensão cultural e histórica. Bhabha assevera que é o terceiro espaço, embora em si irrepresentável, “que constitui as condições discursivas da enunciação que garantem que o significado e os símbolos da cultura não tenham unidade ou fixidez primordial e que até os mesmos signos possam ser apropriados, traduzidos, re-historicizados e lidos de outro modo” (1998, p. 98).

No que concerne à área de ensino de línguas estrangeiras, Kramsch (2009) aponta que a influência de Bhabha se deu no debate sobre o direito de falantes não nativos, ao se apropriarem do idioma, de dar-lhe sentidos e acentos próprios. Ou seja, a adoção do conceito de *thirding*-intersticialização nesse campo vem a desafiar muitas dicotomias tradicionais (falante nativo/falante não nativo; *Self*/Outro; língua materna/língua estrangeira, entre muitas outras), não no sentido de propor extingui-las ou “resolvê-las”, mas sim ao propor a problematização dos polos dicotômicos como constitutivamente heteroglóssicos. Por entender que o aprendiz de línguas ocupa um lugar simbólico que está longe de ser unitário, estável, permanente e homogêneo, Kramsch (2009) utiliza os termos “terceira cultura” ou “terceiro lugar” para referir-se ao *locus* cultural do aprendiz de línguas e situá-lo em uma cultura bilíngue de oposição que se desenvolve nos interstícios de culturas monolíngues dominantes.

No contexto da teoria sócio-histórica, Vandeconcoer *et al.* (2006) pontuam que o conceito de mediação como *thirding*-intersticialização foi central no projeto teórico de Vygotsky de desafiar os dualismos estabelecidos pela psicologia comportamental predominante no início do século XX, principalmente no que se referia à distinção entre as esferas sociais e individuais da atividade psicológica humana. De acordo com os autores, a noção de mediação emerge como uma ferramenta crítica nas filosofias de Hegel e Marx no sentido de superar a abstração do sujeito de seu meio, definindo-se como componente essencial à lógica dialética⁶. A estratégia metodológica de Vygotsky para dar conta da contradição entre elementos binários (por exemplo: social x individual; sujeito x objeto; plano interpsicológico x plano intrapsicológico) foi encontrar um terceiro termo (mediação simbólica) que permitisse uma análise histórica do primeiro e do segundo termos a partir da ótica desse terceiro. Essa forma de espacialidade tríade, portanto, vem a sugerir o papel chave da mediação como a terceira categoria a congregar elementos opostos, “sintetizando dois fenômenos aparentemente discrepantes, e assim rejeitando seus dualismos” (Vandeconcoer *et al.*, 2006, p. 168, tradução minha).

Paulo Freire e Alex Kostogriz, teóricos da educação, também abordam o conceito de *thirding*-intersticialização sob prismas distintos. Segundo Kramsch (2009, p. 240), em Freire, é possível identificar *thirding*-intersticialização na afirmação do potencial emancipador do diálogo e nas práticas de construção coletiva para o desenvolvimento de uma consciência política dos oprimidos através da alfabetização. Kramsch pontua que Kostogriz (2002), por sua vez, utiliza o termo *thirding*-intersticialização para referir-se ao desenvolvimento da competência intercultural de aprendizes, a partir de um modelo transcultural da espacialidade que visa à tomada de consciência das contradições e ambivalências em práticas de letramento e à consequente construção de comunidades de diferença na sala de aula. Retomarei a proposta de Kostogriz mais adiante.

O que todos esses autores parecem compartilhar é um entendimento de que a relação entre linguagem(ns) e cultura não é harmônica e estática, mas constituída em meio a heterogeneidades, fluidez e conflitos. O espaço da cultura não é um lugar de pertencimento, mas um espaço simbólico e material vivo, rizomático e pulsante, razão pela qual não sustenta a linearidade inerente a uma estrutura binária e dicotômica. A cultura tem a ver com formas de construção do espaço nas três dimensões discutidas.

O Terceiro Espaço nos novos estudos de letramento

Como “geografias reais e imaginárias”, Soja (2004) entende que os espaços modelam nossas vidas de várias formas, ora fortalecendo-as, ora oprimindo-as e constrangendo-as. As geografias nas quais vivemos, sejam elas construídas por nós ou no jogo de complexas relações de poder, têm efeitos negativos e positivos em nossas vidas, uma vez que as forças materiais e imaginárias que nelas atuam podem atrapalhar-nos ou ajudar-nos em tudo que fazemos em termos de dimensão individual ou coletiva (Soja, 2010). Deste modo, é o fato de os espaços serem socialmente construídos, e por isso passíveis de serem transformados, que dá à produção do espaço uma dimensão prática, ideológica e política significativa. É essa dimensão que se mostra profícua e urgente na discussão sobre letramentos.

Na área de estudos aqui enfocada, assume-se que poucas pesquisas têm se ocupado em responder a como os processos de produção de sentido resultantes do engajamento em diferentes práticas de letramento produzem e são produzidos por processos espaciais (Leander, 2004). Dentre essas pesquisas, a seguir, destaco alguns trabalhos,

⁶ A lógica dialética, pensamento basilar das filosofias de Hegel e, posteriormente, de Marx e Engels, compreende que o movimento de construção do real envolve a relação entre tese, antítese e síntese. A construção da realidade advém do antagonismo da tese e da antítese, cuja contradição deve ser superada pela síntese.

focalizando especialmente como o espaço é construído e mobilizado em diferentes práticas de letramentos, a partir da emergência do que, na ótica de perspectivas diversas, os autores denominam terceiro espaço. Meu objetivo é mostrar como as práticas de letramentos são também práticas espaciais e como diferentes processos de produção de sentido articulam-se no amálgama de diferentes espaço-temporalidades.

A perspectiva espacial nos novos estudos de letramento parte da premissa de que a interação de sala de aula produz e reproduz continuamente diferentes espaços e tempos sociais através da mobilização de textos, discursos, artefatos e corpos. Leander e Sheehy (2004) propõem uma análise espacial para os estudos de letramentos, a qual consiste em reconhecer o caráter continuamente cambiante do espaço e em questionar ‘como’, ‘quando’ e em que ele se transforma e como essas mudanças refletem e constroem *loci* de construção identitária, aprendizagem e desenvolvimento.

Moje (2004) analisa as diferentes maneiras pelas quais adolescentes latinos enxergam os espaços de suas vidas cotidianas em uma grande área urbana nos Estados Unidos. A autora procura ilustrar como os espaços e lugares materiais modelam e refletem as práticas étnicas, identitárias, sociais e de letramento dos jovens em seus movimentos por entre esses espaços. Baseando-se no fato de que as diferenças sociais, raciais, de gênero, entre outras, são articuladas de maneira específica em ambientes/cenários, lugares e espaços sociais particulares, através de variados textos e formas de representação, afirma que os espaços existem em relações hierárquicas, dialógicas e sobrepostas.

No estudo em questão, identidade é compreendida como uma forma de representação do *self* criada em atividades e relações particulares que ocorrem em determinados espaços (geográfico, social, eletrônico, mental, cultural) e em pontos específicos do tempo. Moje toma como referência as quatro categorias analíticas propostas por Gee (2000-2001) para estudar identidades: identidades naturais, institucionais, discursivas, e identidades de grupos de afinidades. A essas, acrescenta uma nova categoria – identidades espaço-temporais, versões do *self* que são representadas de acordo com o entendimento e relações entre diferentes espaços e períodos de tempo. Segundo Moje, enquanto Gee pode afirmar que o espaço e tempo são capturados em instituições, discursos e grupos de afinidades, teóricos como Lefebvre (1991) sugeririam que reduzir o espaço e o tempo apenas ao social e contextual diminui a possibilidade de examinar como as reais condições materiais, espaciais e físicas podem convocar ou constanger variadas representações do *self*, em pontos específicos do tempo (Moje, 2004, p. 17).

O estudo revela que as experiências espaciais dos jovens medeiam suas práticas de letramento, assim como os usos que fazem de textos, revelando que o espaço pa-

rece importar, especialmente na forma como as pessoas representam a si mesmas. Segundo Moje (2004), diferentes identidades étnicas entrecruzam-se com os modos como os posicionamentos espaciais permitem aos jovens desenvolver relações que apoiam ou contestam certas identificações. Diferenças sociais, raciais, de gênero e outras são articuladas de modos particulares em ambientes, espaços e lugares particulares. Assim sendo, jovens latinos que vivem em diferentes espaços materiais e sociais criam representações identitárias peculiares, apesar de compartilharem a mesma classe social, geração, e origem étnica.

De acordo com Moje, a vida dos jovens investigados, ao mobilizar múltiplos espaços e identidades em suas circulações, articula-se nas fronteiras desses espaços. Apesar de Moje não referir-se a terceiros espaços explicitamente em seu texto, é possível ler esses espaços fronteiriços como as zonas de conflito onde o confronto entre as dimensões espaciais material (representada pelo espaço físico) e simbólica (representada pelos dos sentidos atribuídos aos significados e usos de cada espaço) inauguram um espaço Outro em que é possível aos jovens ressignificarem suas identidades e reposicionarem-se.

Gutiérrez *et al.* (1999) lançam um olhar interessante sobre o hibridismo, através do qual entendem que os terceiros espaços emergem, ao problematizá-lo tanto como uma ferramenta teórica para compreender a diversidade e a heterogeneidade inerentes a sistemas de atividade e eventos de aprendizagem, como enquanto um princípio organizador da aprendizagem. Para Gutiérrez *et al.*, o uso de uma multiplicidade e variedade de ferramentas mediacionais em sala de aula é capaz de promover a emergência de espaços discursivos híbridos, denominados terceiros espaços, os quais os autores definem como análogos a zonas proximais de desenvolvimento (ZPD), em sentido vygotskiano. Tais espaços surgem de pontos de tensão e conflito em atividades de ensino, e acabam por transformá-las. São espaços nos quais discursos alternativos e concorrentes transformam o conflito e a diferença em ricas zonas de tensão, colaboração e criatividade e, portanto, de aprendizagem.

Em trabalho mais recente, oriundo de estudos empíricos desenvolvidos no Migrant Student Leadership Institute, na Universidade da Califórnia, Gutiérrez (2008) mostra como o terceiro espaço é propositadamente construído por alunos migrantes como maneira de contestar práticas e saberes dominantes e construir letramentos que sejam significativos em seus contextos sócio-históricos de vida. Para Gutiérrez, o terceiro espaço é mediado por uma variedade de ferramentas, entre as quais destaca o que chama de “letramentos sociocríticos”. Um traço distintivo desses letramentos é sua atenção às contradições e ao desenvolvimento de uma consciência crítica. A discussão empreendida por Gutiérrez organiza-se com base em um relato autobiográfico - denominado *testimonio* - desenvolvido por um dos alunos do Migrant Student Leadership

Institute, o qual caracteriza-se como uma prática de letramento sociocrítico.

A autora justifica sua motivação para pensar o terceiro espaço tendo como referência suas observações das diferentes formas de participação e engajamento e das relações de poder presentes em sala de aula. Buscando ir além da análise estritamente temporal do desenrolar das práticas textuais, volta-se também para o papel das práticas corporais na produção de terceiros espaços, propondo uma análise diacrônica das interações e das atividades de sala de aula que vise apreender esse espaço como tendo múltiplos, sobrepostos e interconectados sistemas de atividade.

Para Gutierrez, o terceiro espaço caracteriza-se como um espaço de transformação capaz de promover a expansão da aprendizagem e de formas de conhecimento. Com base nisso, acredita que é preciso rever a noção de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) tal como originalmente proposta pela teoria vygotskiana, de modo que o conceito venha a abarcar não apenas a colaboração entre indivíduos, mas também a colaboração entre diferentes sistemas de atividade.

Apesar de a noção de terceiro espaço de Gutiérrez ser significativa no sentido de que relativiza o espaço da ZPD, a autora não discute a natureza do que define como sistemas de atividade, nem o modo como o espaço é compreendido pela Teoria da Atividade, da qual o conceito deriva. Além disso, entendo estar subentendida na noção de terceiro espaço de Gutiérrez muito mais uma tentativa de superação de desigualdades socioculturais e étnicas, com vistas a uma forma de assimilação cultural que vise a facilitar a entrada de alunos estrangeiros em universidades americanas, do que propriamente um projeto coletivo crítico que desafie as estruturas de poder que se articulam de modo a impor barreiras ao acesso desses alunos à universidade.

Também no contexto escolar norte-americano, Leander (2004), com o objetivo de produzir uma rica interpretação sobre como a produção histórica dos espaços sociais torna-se visível nas interações que se dão em torno de uma discussão acerca de um texto estudado na disciplina de Estudos Americanos, entre um grupo de alunos do ensino fundamental (composto por jovens brancos e afrodescendentes) e dois professores americanos, focaliza a interação verbal e corporal como uma janela para os processos espaço-temporais. Sua intenção é ilustrar como os indivíduos, no contexto escolar, são organizados e recrutados pelos espaços sociais em construção e, a partir das apropriações que fazem desses espaços, mostrar como tais espaços acabam sendo consequentemente transformados. Para tanto, Leander toma a relação dialética entre sociedade, história e espaço como um meio de interpretar como os sujeitos se posicionam. Por posicionamentos, refere-se às atividades e artefatos que contribuem para a produção de identidades.

Leander concentra-se, inicialmente, no posicionamento institucional, isto é, como um grupo específico de alunos articula-se como uma configuração social. Com esse intuito, traça a história espacial sobre como a escola vem a ser espacialmente concebida, percebida e vivida, tanto pelos membros de dentro quanto de fora da comunidade escolar. Em seguida, discute que tipo de pedagogia está se dando em termos espaciais, e quais posicionamentos identitários estão sendo promovidos. Por fim, volta-se à análise de como identidades particulares são construídas nos processos de interação, a saber, que tipos de identidades são representadas e reconhecidas. Com isso, revela como as identidades são produzidas nos interstícios de espaços sociais múltiplos, simultâneos e cambiantes.

Em termos gerais, o autor conclui que formas de posicionamento institucionais, pedagógicas e interacionais não devem ser vistas como subsumindo uma a outra no espaço-tempo, ou como processos inteiramente separados, mas como interconectadas e concorrentes. Ou seja, instituições, pedagogias e identidades individuais e grupais são espacialmente co-constituídas e articuladas em terceiros espaços, em processos constantes de produção. Este estudo, ao buscar compreender as práticas espaciais a partir das três dimensões do espaço propostas por Lefebvre (percebida, concebida e vivida), focaliza a dimensão material na (re)construção do espaço, dando destaque ao significado do posicionamento dos corpos dos alunos e à circulação de artefatos nesse processo. Creio que por ilustrar a relação real e imaginada de constituição mútua entre corpos e espaço, o que Lefebvre trata como correspondendo à textura do espaço, o estudo de Leander dá um passo além em relação a outros trabalhos que se orientam por uma análise espacial apenas em termos simbólicos, na qual os corpos são representados como que desprovidos de matéria Wilson (2004) busca compreender a inter-relação entre espaço, tempo e letramento(s) no contexto de uma prisão. Seu interesse principal é analisar como essa relação pode ser (re)configurada de maneira culturalmente apropriada e específica, especialmente no que concerne à preocupação dos presos em não se permitirem terem suas mentes encarceradas. Assumindo que o conflito entre a imposição de mundos e identidades institucionais e o desejo dos presos de terem um estilo de vida social e individualizado só pode ser resolvido através da criação de um terceiro espaço. Wilson afirma que tal espaço constitui e é constituído de um amálgama de letramentos institucionais e situados.

As habilidades letradas dos presos vêm a funcionar como ferramentas que possibilitam desafiar e romper com as formas institucionais simbólicas que lhes são impostas. Segundo Wilson, o terceiro espaço por onde os presos transitam depende, pois, da (re)configuração de espaços e letramentos institucionais internos, de tal modo que discutir textos burocráticos, ter conhecimento de livros e

até mesmo escrever sobre o próprio corpo tornam-se parte integral de uma gama de práticas letradas que contribuem para a criação e manutenção de terceiros espaços. Além disso, Wilson mostra como o espaço da cadeia, desenhado para exercer controle institucional, acaba sendo colonizado, renomeado e reapropriado pelos presos como um lugar de vingança pessoal que reflete as regras sociais da vida marginal nas ruas.

A noção de terceiro espaço mobilizada por Wilson ancora-se em Bhabha, sendo útil para compreender contextos culturalmente sensíveis, portanto *loci* de crise e luta. É nesse espaço de entremeio que a noção de tempo é reapropriada pelos presos através do engajamento em diferentes práticas letradas, assumindo um caráter muito particular para cada um deles. O tempo do calendário acaba sendo reconfigurado, a fim de diminuir a ansiedade da espera. A contagem dos dias é traduzida pela contagem de cafés da manhã, a dos meses pela contagem das luas, por exemplo. Ademais, o cronograma de tarefas diárias dos presos, estratégia típica de controle institucional, é por eles ressignificado como um conjunto de atividades de socialização e descontração.

A perspectiva espacial adotada nos estudos apresentados revela estratégias utilizadas pelas pessoas para atravessar e conectar diferentes espaços em seu cotidiano. Espaços como a sala de aula, a prisão, o bairro, com todos os seus subespaços, são desafiados enquanto *containers* estáticos e isolados e reposicionados como nós de uma complexa rede espacial da qual fazem parte não somente outros espaços, mas corpos, artefatos, letramentos e identidades. Esses estudos revelam os espaços singulares, subespaços ou microgeografias, encontrados nos espaços sociais analisados, cujas funções são diferentes, se não opostas umas às outras, o que Foucault (1986) define como heterotopias.

Todos esses trabalhos ganham uma maior importância quando levamos em consideração os efeitos de espacialização das TDICs nas práticas cotidianas da população brasileira em geral, e dos aprendizes de línguas em particular. Ilustrativo nesse sentido é o recente estudo de Buzato (2012), no qual mostra como dois estudantes universitários, que são professores em formação, utilizam ativamente essas tecnologias para criar espaços subjetivos nos quais aprendizagem, lazer, crenças religiosas, posições ideológicas, etc são sustentadas por circulações reticulares de textos e corpos em uma vasta área física.

A Pedagogia do Terceiro Espaço

Reconhecendo a dimensão espacial dos letramentos, Kostogriz (2004) afirma que letramento não é algo oriundo de lugares socioculturais com fronteiras geográficas e materiais bem definidas. Ao contrário, letramentos são fluidos e relacionais (Brandt e Clinton, 2002; Buzato, 2007a, 2007b, 2012), ou seja, articulam-se

em redes complexas, nas quais entram em jogo sistemas semióticos, midiáticos e culturais diversos e concorrentes. É nesse sentido que Kostogriz define letramento como uma prática semiótico-cultural oriunda da zona de contato e propõe que, em condições multiculturais, esse termo seja substituído por letramento transcultural.

Relacionando concepções monoculturais de letramento e práticas textuais locais, Kostogriz examina a complexa sobreposição de letramentos institucionalizados (letramentos escolares) e práticas textuais locais (letramentos domésticos e da comunidade) para tratar questões sociais, culturais e políticas envolvidas na educação de alunos migrantes na Austrália. Conforme o autor, é necessário conceber as práticas de letramento desses alunos como aquelas que envolvem um amplo leque de criatividade intercultural e hibridização semiótica, a fim de desafiar os modelos tradicionais e culturalmente homogêneos de letramento que lhes são impostos e de apreender os padrões turbulentos de linguagem e apropriação de letramento que envolvem a educação de migrantes. Padrões esses que estão sendo formados não apenas em competitivos locais semiótico-culturais, mas também em dinâmicas socioculturais, envolvendo, inevitavelmente, deslocamentos e cruzamentos de fronteiras.

Orientado pela dialética de Soja, Kostogriz (2002, 2004) desenvolve um projeto educacional crítico – uma filosofia, para os letramentos nos novos tempos, denominado de “Pedagogia do Terceiro Espaço”, que oferece novas formas de pensar sobre a construção (e reconstrução) da espacialidade e seu impacto na aprendizagem em salas de aula de comunidades multiculturais, com vistas a superar tanto a perspectiva multicultural conservadora quanto a liberal. Ao mesmo tempo em que reconhece que a sala de aula permanecerá em grande medida como uma comunidade imaginada, a Pedagogia do Terceiro Espaço promove uma perspectiva culturalmente responsiva no que diz respeito à participação de alunos provenientes de minorias em eventos de letramento. De acordo de Kostogriz, ela convida os professores a (re)imaginar as salas de aula como coletividades multivocais cujos esforços de leitura, escrita e interpretação devem muito às práticas de produção de sentido trazidas à escola por alunos provenientes de grupos culturais não hegemônicos.

Kostogriz propõe analisar e redesenhar a prática pedagógica a partir dos três espaços de Soja. O Primeiro Espaço refere-se ao domínio semiótico-material que envolve a construção de ambientes de ensino particulares, com toda sua gama de artefatos; o Segundo Espaço refere-se às representações semiótico-culturais dos conhecimentos e sentidos; e o Terceiro Espaço, compreendido como o espaço vivo, refere-se aos eventos dialógicos em práticas de letramentos, assim como às cambiantes e inconstantes ideias, eventos, aparências e sentidos que constituem o entorno social de tais práticas. Esse espaço introduz uma terceira dimensão no que diz respeito à possibilidade de

cruzar, borrar e traduzir fronteiras no processo de construção de identidades e sentidos textuais em práticas de letramentos.

Portanto, esse seria o espaço da ação real, um espaço de simultaneidades e possibilidades, onde conflitos emergentes entre os alunos tornam-se uma rica ferramenta para a aprendizagem, como também propõem Gutiérrez *et al.* (1999), Leander (2002) e Gutiérrez (2008). Entendo que a abordagem dialética de Kostogriz, ao caracterizar-se como um discurso pedagógico que traz à tona a dimensão espacial dos processos de construção de sentido, se faz produtiva para refletirmos sobre o caráter espacial peculiar das práticas de letramento que constituem um mundo cada vez mais marcado por processos transculturais, transnacionais e transmidiáticos (Thomas *et al.*, 2007; Lemke, 2002). Um mundo onde não somente a experiência espacial torna-se problemática em virtude dos fenômenos de compressão espaço-temporal engendrados pelas TDICs, mas principalmente um mundo onde os espaços de interlocução e representação ampliam-se qualitativa e quantitativamente, potencializando a chance dos sujeitos de engajarem-se em diferentes cadeias enunciativas concomitantemente.

Espacializar a prática educativa, conforme propõe Kostogriz, tem a ver com abrir a imaginação espacial à esfera de possibilidades que a simultaneidade característica do espaço vivo autoriza. Essa reimaginação, se traduzida na legitimação do direito de voz àqueles cujas formas de produzir sentido não representam as práticas e discursos dominantes, é o que permite a emergência e sobreposição de histórias distintas. Em última instância, é o que permite a desconstrução de uma narrativa linear única, que justamente por ser a única, engessa e purifica a prática espacial, inviabilizando qualquer esforço pedagógico que se pretenda realmente multicultural e político.

Considerações finais

A discussão sobre o espaço aponta para novas formas de pensarmos a relação entre prática pedagógica e letramentos. Quanto mais soubermos sobre as práticas letradas dos jovens, por entre os espaços onde circulam, entre os quais, vale destacar, os criados pelas circulações de textos e relacionamentos sociais nas TDICs, maiores serão nossas chances de pensarmos uma pedagogia que funcione em seus espaços de vida, e não contra eles (Moje, 2004, p. 37). Concordo com Moje quanto ao fato de ser papel da escola proporcionar oportunidades para que os jovens aprendam a navegar taticamente por entre diferentes espaços.

A Pedagogia de Kostogriz, nessa perspectiva, apresenta-se como uma proposta que, ao assumir a dialética do terceiro espaço como *locus* de ação pedagógica, rompe com a racionalidade escolar na qual as diferenças culturais e os conflitos simbólicos caminham sempre em

direção a uma síntese ou assimilação de culturas, discursos e vozes. Trata-se de uma pedagogia da responsividade, cujo compromisso político é trazer ao mundo a voz única de cada ser individual como resposta ao que é diferente, não familiar, e ao que desafia nossas formas tradicionais de compreensão do mundo.

Em outros termos, a Pedagogia do Terceiro Espaço caracteriza-se como uma filosofia dialética que oferece uma nova forma de pensar sobre a (re)construção pedagógica da espacialidade e sobre as práticas letradas transculturais. Trata-se de uma perspectiva que se contrapõe ao hibridismo dialético que orienta estudos inspirados numa concepção de multiculturalismo do tipo liberal, como, por exemplo, a Pedagogia dos Multiletramentos do New London Group (1996). Diferentemente dessa abordagem, em que eu sou eu e o outro é o outro, a perspectiva da Pedagogia do Terceiro Espaço baseia-se em uma forma de hibridismo dialético, cujo ponto fixo de síntese ou fechamento é inexistente e impossível. Nesse sentido, eu sou eu ao mesmo tempo em que também sou o outro. Por isso, conjuga-se com o caráter fluido, aberto e relacional das práticas de letramento que caracterizam o momento atual.

É muito provável que alguns acusem a Pedagogia do Terceiro Espaço de ser excessivamente abstrata, de prescindir de um projeto teórico-prático efetivo e, principalmente, de não servir ao propósito de iniciar crianças e jovens no repertório oficial de práticas e formas de pensamento do qual a escola é a maior propagadora e defensora. É preciso esclarecer, no entanto, que por trás de tal crítica esconde-se um conflito de racionalidades.

Segundo Biesta (2006), o principal propósito da educação refere-se a como fazer os jovens aprenderem a falar com sua própria voz, o que não exclui ou nega o papel da escola na reprodução de certos saberes pertencentes ao que o autor define como “Comunidade Racional”, em oposição à “Outra Comunidade”. A primeira preocupa-se com “o que” é dito, sua voz é uma voz representativa. Aprender refere-se à aquisição de saberes que estão fora do sujeito. A segunda preocupa-se com “quem” está falando, e, portanto, cada um fala na sua própria voz, de maneira única e sem precedentes (Biesta, 2006, p. 67). Aprender refere-se à responsividade, revelar-se e posicionar-se frente ao mundo.

O desafio que se coloca à Escola, para Biesta, seria o de responder o quanto da “Outra Comunidade” é possível dentro do sistema educacional forjado pela “Comunidade Racional”. O desafio refere-se, pois, a pensar uma educação que reconheça, legitime e fomenta práticas do terceiro espaço, formas de *ser* no espaço, como alternativas para o “vir a ser no mundo” (Biesta, 2006, p. 28). Nesse sentido, não se trata de substituir a racionalidade existente por outra. Trata-se de pensar, na estratificação do espaço escolar, maneiras de validar, como movimentos simbólicos autênticos, as linhas de fuga que permitem práticas e sentidos outros escaparem.

Tal qual a solução transeletrada que adoto neste texto, ao propor a expressão *thirding*-intersticialização, a questão que estou a colocar tem a ver com como pensarmos, no fechamento do espaço escolar, fechamentos outros, porém menos radicais, que propiciem novas aberturas e assumam positivamente os “perigos e riscos” da vida na fronteira. A vida na fronteira implica assumir a margem, tal qual Bell Hooks (2000), como *locus* heteroglôssico de enunciação e de articulação crítica e solidária em relação aos Discursos dominantes. Uma forma de marginalidade que não se impõe por relações verticais de opressão, mas que é estrategicamente forjada como um espaço de abertura e possibilidades (Soja, 1996), com potencial também para resistência (Moje, 2004; Wilson, 2004; Gutiérrez, 2008).

Biesta afirma que precisamos reinventar uma linguagem para a educação que seja capaz de servir como uma alternativa para a linguagem do aprendizado fortemente orientada pelas leis do mercado, que monopoliza os discursos pedagógicos e norteia nossa forma de compreender os sujeitos e os processos de ensino de ensino-aprendizagem. A perspectiva espacial apresentada neste trabalho alinha-se a esse compromisso teórico-político, ao reivindicar o papel do espaço na compreensão das práticas de letramento e ao apresentar uma metalinguagem que permite e valida novas formas de teorização sobre a relação sociedade, história e espaço.

Referências

- APPADURAI, A. 1996. *Modernity at large – Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 229 p.
- BARTON, D. 1994. *Literacy: an Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford, Blackwell, 247 p.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. 2000. *Local literacies: reading and writing in one community*. London, Routledge, 295 p.
- BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (eds.). 2000. *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*. London, Routledge, 220 p.
- BERQUIST, J. 2002. Critical Spatiality and the Construction of Ancient World. In: D.M. GUNN; P.M. McNUTT (eds.), *'Imagining' Biblical Worlds. Studies in Spatial, Social and Historical Construction in Honor of James W. Flanagan*. New York, Sheffield Academic Press, p. 14-29.
- BHABHA, H. 1998. *O local da cultura*. Belo Horizonte, Editora UFMG, 395 p.
- BIESTA, G.J.J. 2006. *Beyond Learning. Democratic Education for Humam Future*. London, Paradigm Publishers, 169 p.
- BRANDT, D.; CLINTON, K. 2002. Limits of the Local: Expanding Perspectives on Literacy as a Social Practice. *Journal of Literacy Research*, **34**(3):337-356.
http://dx.doi.org/10.1207/s15548430jlr3403_4
- BUZATO, M.E.K. 2007a. Desafios Empírico-Metodológicos para pesquisas em letramentos digitais. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, **46**(1):45-62.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132007000100005>
- BUZATO, M.E.K. 2007b. *Entre a Fronteira e a Periferia: linguagem e letramento na inclusão digital*. Campinas, SP. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 284 p.
- BUZATO, M.E.K. 2009. Letramento e Inclusão: do Estado-nação à Era das TIC. *DELTA. Documentos de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, **25**(1):1-38.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502009000100001>
- BUZATO, M.E.K. 2012. Práticas de letramento na ótica da Teoria Ator-Rede: casos comparados. *Calidoscópio*, **10**(1):65-82.
<http://dx.doi.org/10.4013/cld.2012.101.07>
- COLE, M.; SCRIBNER, S. 1978. Introduction. In: L.S. VYGOTSKY, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Harvard University Press, p. 1-16.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. (eds.). 2000. *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London, Routledge, 350 p.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. 2009. Multiliteracies: New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, **4**:164-195.
<http://dx.doi.org/10.1080/15544800903076044>
- ENCISO, P. 2007. Reframing History in Sociocultural Theories: Toward an Expansive Vision. In: C. LEWIS; P. ENSISO; E. MOJE (eds.), *Reframing Sociocultural Research on Literacy. Identity, Agency and Power*. Mahwah/New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, p. 49-74.
- ENGESTRÖM, Y. 1996. Developmental studies of work as a test bench of activity theory. The case of primary medical practice. In: S. CHAIKLIN; J. LAVE (eds.), *Understanding Practice*. New York, Cambridge University Press, p. 64-103.
- FOUCAULT, M. 1986. Of Other Spaces. *Diacritics*, **16**(1):22-27.
<http://dx.doi.org/10.2307/464648>
- GEE, J.P. 1996. *Social linguistics and literacies: Ideology in discourse*. 2ª ed., London, Falmer Press, 218 p.
- GEE, J.P. 2000. The New Literacy Studies: from socially situated to the work of the social. In: D. BARTON; M. HAMILTON; R. IVANIC (eds.), *Situated Literacies: reading and writing in context*. Routledge, London, p. 180-196.
- GEE, J.P. 2000-2001. Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, **25**:99-126.
- GUTIÉRREZ, K.D.; BAQUEDANO-LÓPEZ, P.; TEJEDA, C. 1999. Rethinking Diversity: Hybridity and Hybrid Language Practices in the Third Space. *Mind, Culture and Activity*, **6**(4):286-303.
<http://dx.doi.org/10.1080/10749039909524733>
- GUTIÉRREZ, K. 2008. Developing a Sociocritical Literacy in the Third Space. *Reading Research Quarterly*, **43**(2):148-164.
<http://dx.doi.org/10.1598/RRQ.43.2.3>
- HOOKE, B. 2000. *Feminist Theory: From Margin to Center*. 2ª ed., Cambridge, South End Press, 179 p.
- KLEIMAN, A.B.; VIEIRA, J. 2006. O impacto identitário das novas tecnologias da informação (Internet). In: I. MAGALHÃES; M.I. CORACINI; M. GRIGOLETTO (eds.), *Práticas identitárias: língua e discurso*. São Carlos, Editora Claraluz, p. 117-132.
- KRAMSCH, C. 2009. Third Culture and Language Education. In: V. COOK; L. WWEI (eds.), *Contemporary Applied Linguistics*. London, Continuum, p. 233-254.
- KOSTOGRIZ, A. 2006. Putting “Space” on the Agenda of Sociocultural Research. *Mind, Culture, and Activity*, **13**(3):176-190.
http://dx.doi.org/10.1207/s15327884mca1303_2
- KOSTOGRIZ, A. 2002. Teaching Literacy in Multicultural Classrooms: Towards a Pedagogy of ‘Thirdspace’. In: Annual Conference of the Australian Association for research in Education, Brisbane, 2002. *Anais...* Brisbane. Disponível em: <http://www.deakin.edu.au/dro/view/DU:30024270>. Acesso em: 04/2011.
- KOSTOGRIZ, A. 2004. Rethinking Spatiality of Literacy Practices in Multicultural Conditions. In: Annual Conference of the Australian Association for research in Education, Melbourne, 2004. Disponível em: <http://www.deakin.edu.au/dro/view/DU:30024270>. Acesso em: 04/2011.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (eds.). 2007. *A New Literacies Sampler*. New York, Peter Lang Publishing, 247 p.
- LAVE, J.; WNGER, E. 1991. *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. New York, Cambridge University Press, 138 p.
<http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- LEANDER, K.M. 2002. Polycontextual Construction Zones: Mapping the expansion of schooled space and identity. *Mind Culture and Activity*, **9**:211-237.
http://dx.doi.org/10.1207/S15327884MCA0903_04

- LEANDER, K.; SHEEHY, M. (eds.). 2004. *Spatializing literacy research and practice*. New York, Peter Lang, 209 p.
- LEANDER, K.M. 2004. Reading the Spatial Histories of Positioning in a Classroom Literacy Event. In: K. LEANDER; M. SHEEHY (eds.), *Spatializing literacy research and practice*. New York, Peter Lang, p. 115-160.
- LEANDER, K.; PHILLIPS, N.C.; TAYLOR, K.H. 2010. The Changing Social Spaces of Learning: Mapping New Mobilities. *Review of Research in Education*, **34**(1):329-394.
<http://dx.doi.org/10.3102/0091732X09358129>
- LEFEBVRE, H. 1991. *The production of space*. Cambridge, Blackwell, 454 p.
- LEMKE, J.L. 2002. Travels in Hypermodality. *Visual Communication*, **1**(3):299-325.
<http://dx.doi.org/10.1177/147035720200100303>
- MOJE, E.B. 2004. Powerful Spaces: Tracing the Out-of-School Literacy Spaces of Latino/a Youth. In: K. LEANDER; M. SHEEHY (eds.), *Spatializing literacy research and practice*. New York, Peter Lang, p. 15-38.
- NEW LONDON GROUP. 1996. A Pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, **66**(1):60-92.
- SOJA, E. 1989. *Geografias Pós-Modernas: A reafirmação do espaço na teoria social crítica*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 324 p.
- SOJA, E. 1996. *Thirdspace: Journeys to Los Angeles and other real-and-imagined places*. Oxford, Blackwell Publishing, 334 p.
- SOJA, E. 2004. Preface. In: K. LEANDER; M. SHEEHY (eds.), *Spatializing literacy research and practice*. New York, Peter Lang, p. X-XV.
- SOJA, E. 2010. *Seeking Spatial Justice*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 256 p.
- THOMAS, S.; JOSEPH, C.; LACCETTI, J.; MASON, B.; MILLS, S.; PERRIL, S.; PULLINGER, K. 2007. Transliteracy: Crossing divides. *First Monday*, **12**(12). Disponível em: <http://www.uic.edu/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/view/2060> Acesso em: 10/06/2012.
- VADEBONCOEUR, J.; HIRST, E.; KOSTOGRIZ, A. 2006. Spatializing Sociocultural Research: A Reading of Mediation and Meaning as Third Spaces. *Mind, Culture and Activity*, **13**(3):163-175.
http://dx.doi.org/10.1207/s15327884mca1303_1
- VYGOTSKY, L.S. 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Harvard University Press, 159 p.
- WILSON, A. 2004. Four days and a Breakfast: Time, Space, and Literacy/ies in the Prison Community. In: K. LEANDER; M. SHEEHY (eds.), *Spatializing literacy research and practice*. New York, Peter Lang, p. 67-90.

Submetido: 05/08/2013
Aceito: 23/02/2014

Camila Lawson Scheifer

Universidade Católica de Pelotas

Programa de Pós-Graduação em Letras

Rua Félix da Cunha, 425, Caixa Postal 402

96010-000, Pelotas, RS, Brasil