



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

FLÁVIA FARIAS DE OLIVEIRA

**MODOS DE DIZER A AMÉRICA LATINA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA
ESPAÑHOLA: avanços e silenciamentos**

Recife
2021

FLÁVIA FARIAS DE OLIVEIRA

**MODOS DE DIZER A AMÉRICA LATINA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA
ESPAÑHOLA: avanços e silenciamentos**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do Título de Doutor em Letras.

Área de concentração: Linguística

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Fabiele Stockmans
De Nardi

Recife

2021

O48m Oliveira, Flávia Farias de

Modos de dizer a América Latina nos livros didáticos de língua espanhola: avanços e silenciamentos / Flávia Farias de Oliveira. – Recife, 2021.

212p.: il.

Orientadora: Fabiele Stockmans De Nardi.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2021.

Inclui referências e anexo.

1. Língua espanhola. 2. América Latina. 3. Livro didático. 4. Silenciamento. 5. Interculturalidade. I. De Nardi, Fabiele Stockmans (Orientadora). II. Título.

410 CDD (22. ed.) UFPE (CAC 2021-61)

FLÁVIA FARIAS DE OLIVEIRA

**MODOS DE DIZER A AMÉRICA LATINA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA
ESPANHOLA: avanços e silenciamentos**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do Título de Doutor em Letras.

Aprovada em: 11/03/2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Fabiele Stockmans De Nardi (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Evandra Grigoletto (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Brenda Carlos de Andrade (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Joyce Palha Colaça (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Sergipe

Prof^a. Dr^a. Solange Mittmann (Examinador Interno)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Dedico este trabalho a meus pais, Dona Nena e Seu Duda, e a todos os meus ancestrais, em especial às mulheres pretas, que não tiveram a oportunidade de ocupar o lugar que hoje ocupo. Isto é por nós.

AGRADECIMENTOS

Obrigada, meu Deus e minha Nossa Senhora, por terem segurado a minha mão durante todo esse tempo.

Agradeço a meus pais por todo amor, paciência e cuidado dedicados a mim ao longo do meu viver. Sou grata também, em especial, a Tia Key e a toda minha família pela força e suporte.

A Patrícia Vasconcelos, minha Bruxa-terapeuta, porque sem ela eu simplesmente não teria conseguido. Nenhuma palavra será suficiente para dizer o quanto sou grata.

A Fabiele Stockmans De Nardi, por ter acreditado e confiado em mim, por toda paciência e disposição, por todo afeto e cuidado. Muito muito muito obrigada, Fabi.

A Andréa Moraes e Dani Basílio, pela presença, compreensão, força e partilha. Muito obrigada, meninas.

A Milena Wanderley, pela troca que fortalece, pelo colo, por ser essa irmã com quem tanto aprendo.

A Mizael Nascimento, por ser esse sábio ombro amigo, pelas revisões e por todas as trocas que vivenciamos juntos nessa jornada.

A Alcione Costa, Anderson Santos, Leonardo Gueiros e Lucirley Alves, por estarem comigo entre risos e angústias. Por todos os divãs, muito obrigada.

A Marcelo Costa e Rosemberg Nascimento, por todo apoio, traduções e gargalhadas.

Às queridas e queridos da Relação de nunca acabar, meu muito obrigada pela torcida, pela boa energia e por todas as trocas.

Às professoras Brenda Carlos de Andrade, Lívia Baptista e Solange Mittmann, que participaram das bancas de qualificação, agradeço a leitura atenta e contribuição para minha pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, pelo suporte necessário.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo compreender os modos de dizer a América Latina em livros didáticos (LD) de língua espanhola (LE), a fim de observar possíveis gestos de silenciamento de países que compõem essa região. Almejamos contribuir com as pesquisas sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua espanhola para brasileiros e nos somamos às reflexões que primam para que, nesse processo, essa língua e os países onde é falada estejam presentes em uma perspectiva humana, crítica e heterogênea. A partir de observações empíricas, identificamos alguns gestos de silenciamento em torno da América Latina. Por isso, buscamos entender como esses silenciamentos se constroem, porque compreendemos que assim poderemos contribuir para a construção de um olhar em que a aula de LE, com o suporte do livro didático, seja um lugar de presença para uma América Latina compreendida conforme sua heterogeneidade constitutiva, pois defendemos que a escola pode ser um espaço em que a língua espanhola e os latino-americanos encontrem um lugar de dizer, ou seja, um espaço de existência e resistência. Para levar a cabo essa discussão, analisamos livros didáticos de LE, tomando como base teórica, fundamentalmente, os princípios da Análise do Discurso de filiação pecheuxtiana e dos estudos em Glotopolítica. Após análises de livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático, observamos que alguns países latino-americanos sofrem efeitos do silenciamento, enquanto outros ganham um lugar de maior evidência, resultando na criação de centros de referência na América Latina, que refletem a configuração atual das relações de poder entre os países latino-americanos. Tal fato se relaciona, segundo pudemos observar, com o modo como as políticas linguísticas para o ensino de línguas estrangeiras tem se estruturado no Brasil e à reconfiguração de relações coloniais que repercutem nos livros didáticos. Em decorrência dos resultados encontrados e das discussões teóricas tecidas, refletimos acerca da possibilidade de que se pense o tratamento dado à América Latina nos LD de LE a partir do olhar da educação intercultural.

Palavras-chave: Língua espanhola. América Latina. Livro didático. Silenciamento. Interculturalidade.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo comprender los modos de decir América Latina en libros didácticos (LD) de lengua española (LE), a fin de observar posibles gestos de silenciamiento de países que componen esa región. Buscamos contribuir con las investigaciones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua española para brasileños y nos sumamos a las reflexiones que defienden que en ese proceso esta lengua y los países donde es lengua oficial estén presentes en una perspectiva humana, crítica y heterogénea. A partir de observaciones empíricas, identificamos algunos gestos de silenciamiento entorno a América Latina. Por eso buscamos entender como estos silenciamientos se construyen, porque comprendemos que así podremos colaborar para la construcción de una mirada en que la clase de LE, con el soporte del libro didáctico, sea un lugar de presencia para una América Latina comprendida según su heterogeneidad constitutiva, pues defendemos que la escuela puede ser un espacio en que la lengua española y los latinoamericanos encuentren un lugar de decir, o sea, un espacio de existencia y resistencia. Para llevar a cabo esa discusión, analizamos libros didácticos de LE, tomando como base teórica, fundamentalmente, los principios del Análisis del Discurso de filiación pecheuxtiana y de los estudios en Glotopolítica. Tras análisis de libros didácticos aprobados por el Programa Nacional do Livro Didático, observamos que algunos países latinoamericanos sufren los efectos del silenciamiento, mientras otros ganan un lugar de mayor evidencia, resultando en la creación de centros de referencia en América Latina, que reflejen la configuración actual de las relaciones de poder entre los países latinoamericanos. Tal hecho se relaciona, según hemos podido observar, con el modo como las políticas lingüísticas para la enseñanza de lenguas extranjeras se han estructurado en Brasil y a la reconfiguración de relaciones coloniales que repercuten en los libros didácticos. Debido a los resultados obtenidos y a nuestras discusiones teóricas, reflexionamos acerca de la posibilidad de que se piense el tratamiento dado a América Latina en los LD de LE a partir de una educación intercultural.

Palabras clave: Lengua española. América Latina. Libro didáctico. Silenciamiento. Interculturalidad.

ABSTRACT

This work aims to understand ways of referencing Latin America in textbooks (LD) in Spanish Language (LE) to observe possible muffling moves of countries comprising this region. We wish to contribute with research about the process of teaching and learning of Spanish Language for Brazilians and add reflections that focus on the process in which this language and the countries where it is spoken are present in a human, critical and heterogeneous perspective. From empirical observations, some silencing moves were identified among Latin America. For that, the search is to understand how the silencing behaviors are built, as it is understood that in this way it will be possible to contribute to the construction of a perspective in which LE lessons, with the support of a textbook, may be a place of presence for Latin America understood according to its constitutive heterogeneity. Therefore, it is advocated that the school may be a place in which the Spanish Language and Latin Americans find a place to say something, that is, a space for existence and resistance. For that end, textbooks of LE were analyzed taking their theoretical framework as basis, fundamentally, the principles of Discourse Analysis from Pecheux affiliation and studies in Glotopolitics. After the analysis of the textbooks approved by the Programa Nacional do Livro Didático, it was observed that some Latin American countries suffer the effects of muffling, while others gain a place of more evidence, resulting in the creation reference centers in Latin America, that reflect the yearly outline of power relations among Latin American countries. This fact is related to, as it can be observed, a way in which linguistic policies for the foreign language teaching are organizing themselves in Brazil and the reconfiguration of colonial relations that affects in the textbooks. In relation to the findings and theoretical reflections which were expressed here, it is argued that a discussion about the treatment which is given to Latin America in LD and LE, from an educational and intercultural perspective, should be possible.

Keywords: Spanish Language. Latin America. Textbook. Silencing. Interculturality.

LISTA DE SIGLAS

LE	Língua Espanhola
E/LE	Espanhol como Língua Estrangeira
LD	Livro Didático
AL	América Latina
AD	Análise do Discurso
FD	Formação Discursiva
CP	Condições de Produção
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE DO DISCURSO PECHEUXTIANA E DOS ESTUDOS EM GLOTOPOLÍTICA.....	33
2.1	CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO: UM CAMINHO PARA A SIGNIFICAÇÃO.....	33
2.2	ARQUIVO: LUGAR DA PLURALIDADE DE SENTIDOS.....	35
2.3	CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO EM TORNO DA LÍNGUA ESPANHOLA NO DISCURSO PEDAGÓGICO BRASILEIRO.....	39
2.4	RESGATE HISTÓRICO DE PRÁTICAS METODOLÓGICAS.....	43
2.5	ENSINO-APRENDIZAGEM DE LE NO SÉCULO XXI.....	51
2.5.1	Outras formas de pensar o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI: uma busca de ruptura com o projeto colonial.....	53
2.5.2	Ensino de LE a partir do olhar da pedagogia decolonial.....	57
2.6	SOBRE A NOÇÃO DE LÍNGUA.....	61
2.7	SOBRE A NOÇÃO DE SUJEITO.....	67
2.7.1	Processos de identificação.....	75
2.7.1.1	Identidade, espaço e território.....	81
3	AS CONTRIBUIÇÕES DA GLOTOPOLÍTICA PARA COMPREENSÃO DO ARQUIVO LEGISLATIVO E NORMATIVO BRASILEIRO.....	86
3.1	O ARQUIVO JURÍDICO-NORMATIVO SOB O OLHAR DA GLOTOPOLÍTICA.....	91
3.2	O LUGAR DA LÍNGUA ESPANHOLA NO ARQUIVO LEGISLATIVO BRASILEIRO – 1919 A 2017.....	95
3.3	O ARQUIVO NORMATIVO: DOCUMENTOS ORIENTADORES PARA O ENSINO DE ESPANHOL NO BRASIL.....	110
4	O TRABALHO DA MEMÓRIA E A COMPREENSÃO DOS GESTOS DE SILENCIAMENTO.....	120
4.1	A MEMÓRIA DISCURSIVA SOBRE A AMÉRICA LATINA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LE.....	125
4.1.1	A noção de imaginário e ideologia na produção de sentidos.....	128
4.1.1.1	O atravessamento da ideologia na construção do imaginário sobre a América Latina nos LD de LE.....	132
4.1.1.2	Relações coloniais e as políticas linguísticas: efeitos da ideologia.....	139

4.2	SOBRE AS FORMAS DO SILÊNCIO.....	144
5	A AMÉRICA LATINA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA ESPAÑHOLA: UMA PRESENTE AUSÊNCIA.....	149
5.1	O LIVRO DIDÁTICO COMO ESPAÇO MATERIAL E DISCURSIVO PARA O TRATAMENTO DA AMÉRICA LATINA.....	151
5.2	PERCURSOS DE OBSERVAÇÃO DO TRATAMENTO DA AMÉRICA LATINA EM LIVROS DIDÁTICOS DE LE.....	155
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS – UM CAMINHO POSSÍVEL.....	197
	REFERÊNCIAS.....	202
	ANEXO A – DESTAQUES DO LD1.....	210

1 INTRODUÇÃO

Pensar sobre a língua espanhola significa pensar sobre os povos que falam esse idioma. E são muitos os falantes da língua espanhola, são muitas e diversas as sociedades em que o espanhol é a língua majoritariamente falada. Na América Latina, há 19 países cujo espanhol é idioma oficial. Dentre estes, em alguns convivem o espanhol e as línguas indígenas que se mantiveram vivas, apesar da força colonizadora.

Refletir sobre o ensino de língua espanhola (LE) no Brasil implica, por um lado, considerar um imaginário ainda vivo que vincula a LE à Espanha, desconsiderando, muitas vezes, a heterogeneidade que caracteriza aquilo que se poderia chamar de língua e cultura espanholas, que precisam ser pensadas no plural. Mas, para além dessa vinculação, olhar para o ensino de LE no Brasil requer, também, considerar que foram os ibéricos – espanhóis e portugueses - que desembarcaram deste lado do Atlântico, ocupando a maior parte das terras que aqui se encontravam. Esse acontecimento, que de certa forma, inaugura as relações entre a Espanha e Portugal e o que hoje conhecemos como América Latina, marca também a relação dos sujeitos com as línguas de colonização, produzindo sentidos sobre essas línguas que ainda ecoam no século XXI. Mas também fazendo mover essa língua, que ganha novos sons, outros tons, que faz ecoar sentidos outros.

O geógrafo alemão Martin Waldseemüller, no livro *Introdução à Cosmografia* (cf ROSE, 2001), publicou em 1507 um mapa em que já ilustrava o então Novo Mundo, que ele nomeou “América”, em homenagem a Américo Vespúcio, navegador espanhol encarregado de relatar à coroa o que havia no Novo Mundo. Foi para esse “Novo Mundo” que os espanhóis trouxeram seu idioma, hábitos e cultura que se mesclaram (não necessariamente de forma pacífica), com os idiomas, os hábitos e as culturas dos povos nativos destas terras de cá.

Consideramos importante buscar compreender como a América Latina se constitui. Não almejamos, entretanto, realizar um trabalho que tenha como foco construir uma definição do que é a América Latina. Primeiramente, porque a essência teórica que norteia esse trabalho entende que definir é um gesto que deve ser visto sempre com muito cuidado e relativizações, sobretudo no âmbito do discurso pedagógico, porque nele falamos sobre pessoas e línguas que são constitutivamente heterogêneos. Qualquer desejo de definição será sempre um desejo, jamais o reflexo fiel de um *já-lá* que muitos chamam de realidade. E nesse desejo é preciso espereitar, sempre, o risco de se homogeneizar o que é essencialmente heterogêneo. Justamente

por compreendermos a América Latina como um espaço tão difuso e com inscrições históricas tão complexas, entendemos que seria insuficiente ou presunçoso de nossa parte tentar definir o que é a América Latina (AL).

Assim, longe de dar uma definição que se queira completa sobre a América Latina, este trabalho tem como objetivo geral refletir sobre o tratamento, dado nos livros didáticos (LD) para o ensino de língua espanhola (LE) a brasileiros, a um espaço geográfico, sociocultural e político que se convencionou chamar América Latina e que engloba, também, 19 países que tem a língua espanhola como idioma oficial. Buscamos compreender como os modos de dizer a América Latina nesses LD podem resultar em gestos de silenciamento de países¹ que compõem esse espaço. A partir desse objetivo e buscando responder a questão-chave da nossa pesquisa, enfocaremos como objetivos específicos: a) identificar quais países latino-americanos estão majoritariamente presentes e quais estão ausentes nos LD de LE que compõem nosso *corpus*; b) observar o que se diz sobre esses países, buscando descrever o modo como essas referências são trabalhadas nos LD; c) analisar se e como essas menções podem indicar gestos de silenciamento nesses LD, a fim de compreender seus efeitos para o processo de ensino e aprendizagem de LE, tomando o livro didático como um espaço material e discursivo e que se constitui como integrante deste processo.

A posição-sujeito que ocupo como professora de língua espanhola na educação básica e, atualmente, como formadora de futuros professores de LE me leva a reconhecer algumas ausências no que se refere ao tratamento dado ao que chamamos de América Latina nos LD de LE. Por isso, entendemos que é preciso encontrar caminhos para tornar espaços silenciados mais visíveis no processo de ensino e aprendizagem da LE. Essas ausências, que fui percebendo em minha prática docente, fizeram-me chegar à questão que orienta este trabalho, e que passa por questionamentos acerca do que se diz sobre a AL, quem é convocado a dizer a partir desse lugar de latino-americano e, portanto, se o que temos nos livros didáticos não poderia ser caracterizado como um gesto de silenciamento da América Latina e/ou da heterogeneidade que a caracteriza.

Reconhecemos a importância de refletir sobre a constituição desse espaço geográfico, sociocultural e político, porque essas reflexões nos auxiliam a pensar em um processo de ensino

¹ Recorremos à ideia de país como uma divisão que nos ajuda a entender algumas questões que são importantes para o trabalho, como os “novos centros” de referência, mas entendemos que, mesmo dentro do que se poderia chamar de uma ordem nacional, há muitos gestos de silenciamentos acerca de comunidades que tendem a não aparecer.

e aprendizagem de língua espanhola no Brasil que seja efetivamente mais plural. Reconhecemos também que nem este trabalho nem nenhum livro didático será capaz de abarcar toda a complexidade do que é a América Latina. Definitivamente, esta não é nossa expectativa. Mas sabemos que a AL pode ter mais visibilidade nos livros didáticos contribuindo, assim, para um processo de ensino e aprendizagem da língua espanhola construído com bases interculturais, em um processo que respeite a heterogeneidade das vozes e que promova movimentos descentralizadores.

Ademais, como latino-americanos, reconhecemos a importância de que a América Latina esteja mais presente nos livros didáticos de LE, porque essa presença pode provocar um movimento que nos leve a compreender os atravessamentos que marcam nossa constituição. No processo de ensino e aprendizagem, essa compreensão é fundamental para que a língua espanhola possa ser ressignificada e para que os alunos realizem movimentos de inscrição nessa materialidade simbólica e nos espaços sociais e discursivos em que ela se materializa.

Como nos lembrou Rose (2001), América, palavra feminina, como Ásia e África, alcunhada em homenagem a Américo Vespúcio, que “tropeçou” (*ibidem*) nesta porção de terra do lado de cá do Atlântico, no século XVI, e a chamou de Índias Ocidentais; América como esse conjunto de *virreinos* explorados que enriqueceu a Europa; América como América Latina, noção que surgiu em decorrência de conflitos europeus quando os franceses buscavam diferenciar-se dos anglo-saxônicos, resultando na ideia de latinidade, conceito forjado do lado de lá do Atlântico e trasladado para os conflitos de cá; América Latina constituída por elites *criollas* espanholas e portuguesas que aqui se estabeleceram e invisibilizaram os povos indígenas e descendentes de africanos trazidos pela escravidão; América Latina que lutou por independência no século XIX, mas não conseguiu se decolonizar porque a colonialidade vai além do colonialismo, enquanto ato e fato histórico. A colonialidade funciona como um princípio norteador que provoca inclusive um “colonialismo interno” (MIGNOLO, 2007) que pode ser observado, por exemplo, quando da ascensão política e econômica dos Estados Unidos, após a segunda guerra mundial, marcando o distanciamento social, político e econômico entre esse país e os demais americanos e caribenhos; América Latina que se inscreve na modernidade, período de avanços tecnológicos, de grande produção de bens, de celeridade, da valorização da razão, da ciência e do capital. O imperialismo e o colonialismo também valorizavam o capital, o mercantil. Por isso, Mignolo (2007, p. 105) afirma que a modernidade e a colonialidade “son las dos caras de la misma moneda”. A lógica da modernidade é a mesma da colonialidade: um

espírito, um princípio cuja base é segregacionista porque divide o mundo e as pessoas conforme as regras do capitalismo.

Esse espaço geográfico-cultural e político, sobre o qual falamos brevemente com base nos estudos de Mignolo (2007) e Rose (2001), é composto pelo que hoje entendemos por Brasil e pelos 19 países falantes da língua espanhola na América Latina, conhecidos como: Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Porto Rico, República Dominicana, Uruguai, Venezuela. Um espaço marcado por invisibilizações que nos foi apresentado a partir de uma ótica eurocêntrica. Esta tese, produzida em uma Universidade pública brasileira, pretende ser, também ela, um gesto teórico-analítico que possa produzir resistências a essa lógica e sua reprodução no campo do ensino-aprendizagem de língua espanhola.

Sabemos que essa região sofreu processos de territorialização e foi designada de várias formas. Conforme Lucena (2017, p. 133 – grifos nossos), a designação Hispano-América “*surgiu no final do século XIX, tendo no período franquista o seu auge*”. Buscava-se reafirmar a posição hegemônica espanhola frente aos países americanos. Assim, a Comunidade Hispânica de Nações foi criada, naquele momento, como um gesto que buscava ratificar essa posição. Com a morte de Franco, em 1975, buscou-se “um nome politicamente correto, pois Hispano-América se associava a Franco. O nome encontrado foi Ibero-América” (*ibidem*, p. 134). Embora o termo América Latina já existisse desde a época de Napoleão III (LUCENA, 2017, p. 134), ele se consolidou após o processo de independência com o objetivo de marcar a diferença entre anglo-saxônicos e latinos. Ressaltamos que o nome América Latina só foi incorporado ao dicionário da *Real Academia Española* (RAE) em 1984.

A nomeação dessa região nos diz bastante sobre a forma como o imaginário sobre a América Latina tem chegado a nós, brasileiros, e sobre como tem repercutido nos livros didáticos. O modo de dizer, ou seja, o modo como designamos aponta para o lugar discursivo a partir do qual se enuncia. Entendemos que “designar é um ato ideológico e discursivo, que se dá em um espaço político [...]” (LUCENA, 2017, p. 137). Ainda segundo Lucena (*ibidem*),

[...] ao ser designado, o sujeito sofre um processo de determinação em que lhe são atribuídos lugares de ocupação/identificação que estabelecem relações de desigualdade. Então, a designação, além de determinar e classificar os sujeitos, define os lugares sociais que ocuparão.

A partir das questões que dizem respeito ao surgimento da designação América Latina, vemos que essa região é vista como uma unidade forjada a partir de um olhar eurocêntrico. Assim, essa região, que comporta uma diversidade enorme, tende a ser ofuscada no modo de dizer a AL, o que se revela quando alguns estados nacionais, em detrimento de outros, são escolhidos como representantes desse todo, de forma reiterada, criando a impressão de que conhecemos a AL por conhecê-los.

Esse processo de determinação tem marcado o tratamento da América Latina nos livros didáticos, como veremos adiante. Observamos, já nos documentos legislativos e normativos brasileiros que têm orientado o ensino de LE, gestos de determinação e indeterminação (RODRIGUES, 2012)² que se materializam na linguagem através dos modos de designar e apagar a língua espanhola e a América Latina. Esses gestos acontecem por atravessamentos ideológicos e políticos, como dissemos, e ganham forma nas discursividades sobre a América Latina nos livros didáticos de LE.

Para levar a cabo essa reflexão, discutiremos acerca das condições de produção em que se constroem os discursos, no âmbito pedagógico e jurídico-normativo, sobre a América Latina, pois entendemos que tais discursos repercutem na edição de livros didáticos. Portanto, ao longo deste trabalho, falaremos sobre mudanças de base teórico-metodológica no discurso pedagógico acerca do processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola. Posteriormente, dedicaremos maior atenção ao modo como a língua espanhola tem sido discursivizada no arquivo jurídico-normativo brasileiro (composto por Leis e Decretos) e nos documentos orientadores para o ensino (PCN, PNLD, OCEM, BNCC), almejando, assim, compreender as repercussões desse tratamento na forma como a América Latina é vista nos livros didáticos.

De acordo com o já sinalizado, a língua espanhola surge no currículo escolar brasileiro, pela primeira vez, em 1919, quando passou a constar como disciplina optativa no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. A presença da LE no currículo esteve, em geral, condicionada ao interesse e às condições de oferta das instituições de ensino. Além disso, a reduzida carga horária total, já que as outras línguas estrangeiras estavam presentes por mais tempo, aponta para um lugar marginal, isto é, menos importante, que a língua espanhola tem ocupado no currículo escolar. Em 2017, um gesto político produziu um novo apagamento da LE, através da promulgação da Lei 13.415/2017, que revogou a Lei 11.161/2005, a qual tornava obrigatória a oferta da língua espanhola no ensino médio. Diante destes movimentos políticos, defendemos a importância de

² Adiante ampliaremos essa discussão com base nos postulados de Rodrigues (2012).

um maior desdobramento sobre o tratamento que a língua espanhola tem recebido desde sua primeira aparição no currículo escolar brasileiro, em 1919, até a sua mais recente exclusão, em 2017, por entender que há uma regularidade nas condições de produção que envolvem o lugar dessa língua no currículo.

Buscaremos compreender esses gestos a partir da construção do arquivo jurídico e normativo para o ensino e com base nas principais bases teórico-metodológicas que o têm orientado ao longo deste período (1919-2017). Os discursos que se produzem nessas duas esferas - a jurídica e a pedagógica - fazem parte das condições de produção que envolvem o ensino da língua espanhola, e isso significa pensar na edição de livros didáticos, material cuja presença nas salas de aula é uma constante, sendo muitas vezes o principal recurso didático, quando não o único, utilizado pelos professores.

Parece-nos importante ressaltar que entendemos *gesto*, nos termos postulados por Pêcheux (1982), como ato que está no campo do simbólico e atravessa os *gestos* de leitura e de interpretação (ORLANDI, 1994), que acontecem interpelados pela posição que os sujeitos da enunciação ocupam no interior de uma formação discursiva dada. Os *gestos* políticos, os *gestos* de silenciamento e os de colonialidade, sobre os quais falamos neste trabalho, possuem um valor simbólico importante que tem implicações no modo como os países falantes de língua espanhola são tratados nos livros didáticos e em como lemos e dizemos esses lugares, porque nossa leitura e interpretação também são *gestos* que são interpelados por *gestos* outros.

Este trabalho nasce de uma inquietação política, que não é partidária, mas aquela que se refere ao político e aos *gestos* políticos. Pensar o discurso pedagógico é uma forma de pensar o político; pensar como o discurso pedagógico trata a língua espanhola e a América Latina é um gesto que tomamos como necessário dentro do processo de ensino e aprendizagem. Os modos de significar a América Latina e/ou de silenciá-la não são apenas uma questão de interpretação, mas uma questão de sentido, que é ética e política. Quando pensamos nas formas de tratamento da AL no ensino de LE, vemos que existe um confronto entre o simbólico e o político (ORLANDI, 2011, p. 38), ou seja, a forma como esse simbólico é tratado está atravessada pelo político.

A própria noção de sujeito, na qual nos apoiamos em consonância com o escopo teórico da Análise do Discurso pecheuxtiana, relaciona-se com o político, já que interpreta o sujeito como individuado, “interpelado pelo Estado e pensado sócio-historicamente” (ORLANDI, 2011, p. 42). Essa noção de sujeito individuado, trazida por Orlandi, se afasta do modo

psicologizante de ver o sujeito, pois pretende justamente tratá-lo como um significante coletivo e político. Também interpretamos que, assim como o sujeito, a língua espanhola é política, como todas as línguas naturais, porque é capaz de descolamentos e reorganizações coletivas e sociais. Por entendermos que a educação se constrói coletivamente, é a partir de um olhar político que discutiremos neste trabalho o tratamento dado à América Latina nos livros didáticos de LE.

Este trabalho nasceu em 2016 a fim de somar-se às contribuições teóricas que repensam o modo de entender, ensinar e aprender a língua espanhola. Naquele momento, o Brasil se encontrava em uma conjuntura política em que a língua espanhola era uma disciplina de oferta obrigatória no currículo escolar do ensino médio, por determinação da Lei 11.161/2005³, que ficou conhecida como *Lei do espanhol*. Aqueles que se dedicam aos estudos sobre a língua espanhola no Brasil – professores e pesquisadores – reuniam-se em eventos acadêmicos, publicavam o resultado de suas pesquisas, formavam futuros professores de LE, revisitavam e modificavam práticas docentes e buscavam o efetivo cumprimento da Lei supracitada, a qual determinava que até o ano de 2010 todas as escolas do ensino médio deveriam ter a língua espanhola como disciplina em sua grade curricular.

Em 2016, ainda se lutava para que a *Lei do espanhol* fosse cumprida. Apesar dos esforços que ainda eram/são empreendidos para o cumprimento da *Lei*, muitas conquistas já haviam sido alcançadas: universidades em todo o país fundaram cursos de licenciatura em Letras/Espanhol para formar mais professores a fim de atender à demanda trazida pela *Lei*; o mercado editorial cresceu de maneira significativa e qualitativa, uma vez que precisou adequar-se às orientações do Programa Nacional do Livro Didático⁴, o qual incluiu em suas bases critérios para a edição de livros de LE para o ensino fundamental, médio e para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esses movimentos institucionais, políticos e mercadológicos são resultados positivos dessa luta e nos diziam que precisávamos visitar a língua espanhola e conhecer mais a fundo os povos falantes de LE⁵. Também nos indicavam caminhos para rever

³ Disponível em <https://legis.senado.leg.br/norma/572700> Acesso em 01/06/2020.

⁴ O Programa está disponível para o público em <https://www.fnnde.gov.br/programas/programas-do-livro> Acesso em 01/06/2020

⁵ Neste trabalho, usaremos a designação “falante da língua espanhola” para referirmo-nos a todos os sujeitos e países cuja língua oficial é a língua espanhola. A opção por esse *modo de dizer* busca romper com qualquer vínculo associado à designação *hispano*, que teve seu auge no período franquista e, embora ressignificada ao longo dos anos, ainda é uma designação marcada pelo lugar do colonizador.

o modo como entendemos a aprendizagem dessa língua, tão singular para nós, brasileiros. Estávamos trilhando um árduo, longo, porém bonito caminho.

Este caminho sofreu um severo golpe a partir da promulgação da Lei 13.415/2017, que revogou a Lei 11.161/2005. Esta Lei faz parte dos movimentos da reforma do ensino médio, iniciada pelo governo federal na gestão de Michel Temer. Nesse novo modelo de ensino médio, a única língua estrangeira que os alunos devem estudar é o inglês⁶. A língua espanhola foi excluída do currículo escolar, seu ensino ficou, conforme esta Lei, condicionado ao desejo e condições de oferta do sistema escolar. Porém, o caminho já existe. Sementes foram jogadas ao longo do caminho e muitas germinaram e seguem crescendo. Raízes foram criadas. Este trabalho se soma aos frutos que continuam se desenvolvendo e gestando novas sementes, apesar da legislação contrária, apesar das formações ideológicas contrárias a um modelo de ensino plural e heterogêneo, apesar do silêncio imposto desde o dia 16 de fevereiro de 2017 e repetido com veemência, até o momento em que escrevo essas linhas, fazendo soar ruídos coloniais que defendem uma escola uníssona. Diante deste cenário, que tem marcado o lugar da língua espanhola no currículo escolar brasileiro, propomo-nos a refletir sobre os modos de dizer a América Latina nos livros didáticos de espanhol como língua estrangeira que podem resultar em gestos de silenciamento dessa região. Somamos nossa reflexão a pesquisas como a de SOKOLOWICZ (2014) e SOUSA (2019), entre outros trabalhos, que teceram discussões sobre as redes discursivas que envolvem o ensino da língua espanhola para brasileiros e os livros didáticos de E/LE.

Escolhemos o livro didático como *corpus* - que detalharemos no capítulo 4 - para análise dos gestos de silenciamento da AL, porque é um material didático fortemente presente nas salas de aula de LE e que mostrou, durante muito tempo, um silenciamento sistemático da América Latina. Por isso, tomamos os LD como *corpus* de análise, pois neles podemos visualizar melhor o modo como a AL tem sido tratada nas aulas de LE do ensino médio. Essa melhor visualização se deve, entre outros fatores, ao fato de que o livro didático é um “objeto histórico capaz de constituir a relação do sujeito com os sentidos” (SOKOLOWICZ, 2014, p. 32), ou seja, por

⁶ A língua inglesa permanece fazendo parte das disciplinas obrigatórias do currículo. Isto está posto nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, documento sobre o qual falaremos mais adiante. A determinação da oficialidade exclusivamente do inglês em nosso currículo, desde 2017, tem implicações na educação básica - ao vetar aos alunos a possibilidade de escolha da língua estrangeira que desejam estudar - e na educação superior, já que produz efeitos diretos sobre o funcionamento dos cursos de formação de professores de línguas estrangeiras que haviam se estruturado para atender à demanda decorrente da Lei 11.161/2005.

carregar marcas de historicidade, através da observação de seu funcionamento, podemos compreender aspectos das relações entre os sujeitos e os sentidos.

Também compreendemos que o livro didático se inscreve como *discurso pedagógico*, que, por sua vez, se apresenta, ainda no século XXI, como *discurso autoritário*, assim caracterizado por Orlandi ([1983] 1996, p. 16-17). Nesse sentido, o LD ocupa um lugar de legitimidade bastante significativo no processo de ensino e aprendizagem, sendo capaz de ressignificar e reproduzir saberes. Orlandi (*ibidem*) afirma que o objeto do discurso e os interlocutores marcam a diferença entre os diferentes tipos de discurso, isto é, indicam se se trata de um discurso *lúdico*, *polêmico* ou *autoritário*. A fim de compreender o funcionamento do *discurso autoritário* - o qual nos interessa mais nesse momento -, a autora traça um esquema que apresenta o modo como o objeto do discurso e os interlocutores se comportam. Nesse esquema, a *comunicação pedagógica* se organiza através de formações imaginárias em relação a “*quem* (imagem do professor); *ensina* (inculca); *o quê* (imagem do referente – metalinguagem); *para quem* (imagem do aluno); *onde* (escola - Aparelho Ideológico)” (*ibidem*). Assim, entendemos que o discurso pedagógico se estrutura conforme a estabilidade replicada por formações imaginárias que reproduzem, no contexto escolar, um lugar de autoridade e hierarquizado que envolve os elementos discursivos presentes nesse esquema. O livro didático, conforme observamos, faz parte desse esquema, dado o fato de que *o quê* nele se estuda é manejado por um professor em um ambiente escolar e ensinado a alunos, também inscritos em um imaginário que os inscreve nessa posição-sujeito. Nessa cena enunciativo-discursiva, esses elementos – objeto do discurso, interlocutores, espaço físico e discursivo de enunciação - compõem um dos cenários em que o discurso pedagógico se produz. Cada um desses elementos está atravessado por uma historicidade e por uma formação imaginária marcada hierarquicamente e vinculada a lugares de autoridade, corroborando, assim, para que o livro didático ocupe esse lugar de poder na escola.

Nessa cena enunciativo-discursiva, na qual estou inscrita como docente há bastante tempo, tenho convivido com muitos livros didáticos que, segundo tenho observado, trazem poucas vozes falantes de diferentes países de língua espanhola. A possibilidade desse silenciamento foi algo que me inquietou em particular, uma vez que compreendo o ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira a partir de um prisma mais heterogêneo, no qual há espaço para ruptura de padrões conservadores e subalternizantes. A ausência ou um tratamento superficial e fragmentado da América Latina reduz a possibilidade de que o processo de ensino

e aprendizagem se construa conforme esse prisma. Prisma esse que colabora para a formação de sujeitos-alunos capazes de compreender que essa língua é tão complexa e heterogênea quanto os sujeitos que a falam e que, por sua vez, carregam em si o atravessamento histórico-político da constituição dos territórios em que vivem. A língua, os sujeitos, os espaços: todos são constituídos pela incompletude, a qual “não deve ser pensada em relação a algo que seria (ou não) inteiro, mas antes em relação a algo que não se fecha” (ORLANDI, 1996, p. 11). É justamente essa incompletude que nos torna sempre-aprendizes, em uma busca sem-fim (precisa ter fim?) por conhecimento. Lembramos que buscar conhecer nos desloca e nos inscreve em distintos lugares sociais. Pois o conhecer mobiliza, possibilita rupturas, quebra amarras. Como discutiremos mais adiante, conhecer é poder. Almejamos que o ensino de LE seja um espaço de poder: poder desconstruir, poder criticar, poder ressignificar, poder significar e se significar.

Sendo assim, buscamos compreender a construção dos gestos de silenciamento da América Latina nos livros didáticos de LE, a fim de apontar caminhos que possam contribuir para os estudos que defendem um processo de ensino e aprendizagem crítico, humano e heterogêneo. A partir da observação, ainda empírica, desta presença da ausência, proponho-me a analisar nesta pesquisa as formas de construção desses movimentos.

Para tanto, tomamos o livro didático, dentre a ampla diversidade de materiais didáticos presente na sala de aula de LE, como um lugar em que esse tratamento ganha forma, reproduzindo discursos de ordem política e pedagógica acerca dos países latino-americanos. Assim, entendemos o livro didático como um *lugar de memória*⁷ (NORA, 2014), no qual podemos analisar os discursos em torno da língua espanhola e de seus povos.

Aprender uma língua estrangeira implica um movimento que nos desloca e nos permite olhar o mundo como uma espécie de ave que, durante o movimento de suas asas para seguir voo, vê o mundo e as pessoas em sua diversidade, numa sinuosa e indissociável relação. A ave pode, inclusive, ver-se a si mesma no mundo e consegue observar as posições que ela mesma ocupa nesse universo tão vasto cujo espectro de possibilidades e heterogeneidades é imenso, com tantas posições a serem ocupadas. Esta ave, no entanto, não habita apenas os ares, ela pousa nesse universo de pessoas, sujeitos, línguas e heterogeneidades. Ao pousar, a ave já não é a mesma de quando alçou voo, pois ela sempre se renova ao longo dos caminhos que percorre. A ave se reconfigura nesse incessante movimento de deslocamentos que só acontece quando

⁷ Voltaremos a essa questão no capítulo 3.

ela voa e pousa, olhando atentamente para esse mundo *outro*, novo, estrangeiro – por vezes, estranhamente familiar - e quando olha para si mesma, naquilo que parece revelar-se claramente e no que se esconde por trás de sua própria sombra.

Voos. Almejamos que a escola seja um lugar social que proporcione voos aos alunos, nesse constante movimento de deslocamentos, ampliando a pluralidade dos horizontes de conhecimento através também da aprendizagem de línguas estrangeiras, sendo cada uma delas um universo de sujeitos, dizeres e saberes com o qual o aluno dialoga sempre que pousa sobre essa língua ao longo da trajetória chamada aprendizagem. Esse diálogo, quando se constitui como um diálogo que, para além das formas da língua e da superfície dos textos, do limite do pouso, permite o contato com o *outro*⁸ na complexidade de sua constituição, rompendo paradigmas e desconstruindo imaginários repetidos insistentemente através de estereótipos, pode permitir que as discursividades nas quais o *outro* se inscreve falem sobre ele e também sobre nós - para o *outro*, estrangeiro.

A aprendizagem de línguas estrangeiras e a literatura são exemplos de aspectos da vida associados à ideia de viver. E o que se relaciona às humanidades em uma sociedade que prima pelo tecnicismo aparece como supérfluo. Nesse modelo de sociedade, no qual a maioria das pessoas é criada para sobreviver, o viver é um luxo. Defenderemos, neste trabalho, e em todos em que ocupemos posição de sujeito, que é dever da escola possibilitar também o viver e não apenas o sobreviver. A escola deve humanizar, ser um espaço de encontro da diversidade, da heterogeneidade, visando à formação profissional sem dissociá-la da formação crítica e humana de nossos sujeitos-estudantes.

O Brasil e os países latino-americanos que falam espanhol vivem sob condições sociais, culturais, políticas e econômicas muito semelhantes. Somos atravessados por uma constituição histórica que nos coloca em posição de grande aproximação. Mas essa aproximação parece não ser reconhecida pela maior parte dos brasileiros, que costuma não se reconhecer como latino-americana. Parecem não reconhecer que essa aproximação os torna mais fortes na desconstrução de relações de poder e de estruturas hegemônicas. Língua é poder, língua integra. Pela língua nos unimos, integramo-nos, interagimos e reivindicamos posições. Poderíamos ter outras línguas no currículo, seria muito mais enriquecedor, mas esse desejo beira a utopia diante

⁸ Recorremos à designação *outro* para marcar a diferença entre o interlocutor (*outro*) no discurso e o *Outro*, com maiúscula, que faz referência ao interdiscurso e ao inconsciente.

de nosso atual sistema de ensino. Como demonstraremos, temos a possibilidade de ofertar mais de uma língua estrangeira. Sabemos que é possível. E como é possível, defendemos que a língua espanhola também esteja no currículo por ser uma língua que contribui para a integração entre os povos latino-americanos, como defende a própria Constituição brasileira, no artigo 4º, parágrafo único: “A República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações” (BRASIL, 1988).

Ainda sobre os voos. Um aluno que consegue não apenas planar sobre o mundo, mas vivê-lo e experienciá-lo, enveredando-se por suas redes discursivas, produzindo sentidos e ressignificando-os, será certamente esse sujeito autônomo, do qual fala Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia* ([1996] 2013). Tomando a noção freiriana de sujeito autônomo à luz da Análise do Discurso pecheuxiana, afirmamos que os sujeitos aprendizes são interpelados em sujeito discursivo e, por isso, tomam a palavra e podem se inscrever nas discursividades que se materializam tanto em língua materna quanto nas línguas estrangeiras, uma vez que aprender uma língua estrangeira nos coloca em contato/confronto com duas materialidades linguísticas.

Neste trabalho, optamos pelo uso do termo *língua materna* por a entendermos como sendo a língua do primeiro contato, a que se aprende com a “mãe” – podendo essa figura ser representada por diferentes sujeitos. E, por ser essa língua a que se aprende primeiro, forma parte da constituição subjetiva dos falantes: “material de nosso psiquismo e de nossa vida relacional” (REVUZ, 1998, p. 217). Também recorremos, nesta pesquisa, ao termo *língua nacional*, cuja interpretação se dá, de acordo com Payer (2007), como essa língua institucionalizada, determinada pelo Estado como língua oficial. Entendemos que, muitas vezes, é possível que haja uma certa confusão entre os termos *língua materna* e *nacional*, pois, como afirma Celada (2007) ao retomar Calligaris (1996), a “mãe” está inscrita em uma rede maior da história de uma nação. Esse fato nos leva a confundir, muitas vezes, os dois termos. Porém, enfatizamos que, neste trabalho, reconhecemos que a língua materna pode ser também a língua nacional⁹, como no caso do português para grande parte dos brasileiros: a língua que se aprende com a “mãe” é a língua do Estado. Mas o português não será a língua materna, por exemplo, para a maioria daqueles que vivem em comunidades de imigrantes no sul do Brasil e

⁹ Salientamos que a língua nacional também é considerada aquela falada majoritariamente em um país, enquanto a língua oficial é a que está presente em documentos e situações oficiais da vida pública de uma nação, ou seja, aquela definida pelo Estado. No Brasil, a título de ilustração, a língua nacional coincide com a oficial, que é o português.

em comunidades indígenas remanescentes no interior do nordeste brasileiro, assim como a língua espanhola não será a língua materna para os povos quíchua em várias comunidades andinas, por exemplo.

Com base nos postulados de Celada (2007), compreendemos a língua estrangeira como um *simbólico Outro* (*idem*) que convida o aprendiz a ocupar posição no discurso para colocar essa *outra ordem simbólica em funcionamento*, a partir do interdiscurso. Para o aprendiz brasileiro, o estrangeiro vive em um jogo entre estranhamentos e semelhanças, que se torna ainda mais intenso na relação entre a língua espanhola e o português brasileiro, devido às aproximações entre essas línguas. A partir dessas aproximações, observamos modos de dizer e ser que provocam retornos ao lugar da “mãe”, daquilo que se constitui como origem. Segundo Revuz (1998 apud Celada, 2007), só é possível aprender uma língua estrangeira quando já se conhece o funcionamento de uma *ordem simbólica linguístico-discursiva* (CELADA, 2007), ou seja, de uma outra língua, com a qual estabelecemos parâmetros, pontos referenciais. Ainda em consonância com Revuz (1998), entendemos que “a língua estrangeira é, por definição, uma segunda língua, aprendida depois e tendo como referência uma primeira língua, aquela da primeira infância” (*idem*, p. 215). Partindo desta compreensão, ao longo deste trabalho, usaremos os termos *língua estrangeira* e *segunda língua* de forma sinonímica.

A partir dessa reflexão, defendemos a escola como um lugar social cada vez mais plural onde as vozes envolvidas no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras possam falar e ser ouvidas. Dessa forma, contribuímos para uma escola que prime, sobretudo, pela formação humana de seus discentes, para que estes não sejam apenas sujeitos que exercem seu papel de bons cidadãos, que correspondem a um número na sociedade e no mercado de trabalho. Sendo assim, buscamos, com esta pesquisa, contribuir para se pensar em caminhos possíveis que permitam os voos dos sujeitos brasileiros aprendizes da língua espanhola, acrescentando contribuições para a construção de um modelo educacional que forme alunos/sujeitos que falam línguas estrangeiras e que se deslocam, que desestabilizam paradigmas, dialogando com o *outro*, estrangeiro ou não, conforme as discursividades em que ambos se inscrevem. Recordamos, ainda, que uma grande parcela dos estudantes encontra na escola pública a única possibilidade de contato com outras línguas, já que o acesso a centros de línguas e escolas privadas está fora de seu horizonte de possibilidades.

Considerando o cenário acima descrito e apesar de decisões políticas que retiram a língua espanhola da grade curricular, neste trabalho nos ocupamos da análise de livros didáticos (LD) produzidos para o ensino de LE. Como já sinalizado, a partir de uma análise inicial de alguns livros didáticos, pude observar movimentos de invisibilização de alguns países latino-americanos¹⁰. Portanto, questionamo-nos sobre esse silenciamento, essa materialidade significativa que, em um primeiro momento, aparece-nos como um pré-construído que está claro para todos. Para nós, o silêncio não está em uma simples relação de oposição com o nada. O silêncio está entre a presença e a ausência, e esse entremeio significa, aponta caminhos e produz efeitos. Neste trabalho, o silêncio significa um gesto político de invisibilização, de recalcamento de povos subalternizados latino-americanos dentro do processo de ensino e aprendizagem de LE e materializado nos LD. Como afirma Orlandi (2019, p. 37), “no silêncio, materialidade significativa, o inacabado, o não visível e o *non-sens* se cotejam com o multiforme, o múltiplo, o não exato e o ainda a significar, podendo fazer fluir a relação entre presença e ausência, em que sujeitos e sentidos se movem, se deslocam, desdobrando sítios de significação”.

Buscando compreender a construção dos silenciamentos em torno da América Latina nos LD de LE, identificamos a presença de um imaginário que associa essa região e a aprendizagem da língua espanhola a uma noção de domínio dos modos de dizer referentes a alguns centros de referência dentro do conjunto de países em que o espanhol é língua oficial. Isso pode contribuir para a construção de um imaginário que promove gestos de silenciamento para a complexidade que é a América Latina. Ao compreender como espaços latino-americanos têm sido abordados nos LDs, objetivamos propor modos de ressignificação de tais silenciamentos. Falamos de silenciamentos no plural porque observamos diferentes modos de silenciar a América Latina, os quais definimos em categorias que detalharemos mais adiante.

Isto posto, buscamos, inicialmente, refletir acerca dos princípios epistemológicos que podem contribuir para a discussão sobre os processos de ensino e aprendizagem de LE. Tomaremos o livro didático (LD)¹¹ como *corpus* porque nos permite identificar a materialização de alguns destes princípios para, assim, problematizá-los e apontar caminhos, a

¹⁰ Sobretudo países centro-americanos e uma significativa parcela dos sul-americanos. Em geral, aqueles considerados periféricos dentro das relações políticas e comerciais na América Latina.

¹¹ Indicamos alguns trabalhos iniciais, como as realizadas por Coracini (1999) e Grigoletto (1999), que trazem importantes contribuições, a partir de uma perspectiva discursiva, para refletir sobre a construção de livros didáticos de língua estrangeira e, consequentemente, sobre o modo de conceber o ensino-aprendizagem.

fim de contribuir para um tratamento deste idioma que prime pelos deslocamentos, pelas reacomodações, pelas reconfigurações, pelos voos destes aprendizes.

Desta forma, defendemos a construção de livros didáticos e, conseqüentemente, de uma prática de ensino de LE que rompa com o privilégio garantido a apenas alguns países falantes da língua espanhola e com o silenciamento de outros. Pois, entendemos que estes silenciamentos estão atravessados por posições ideológicas que inscrevem alguns países latino-americanos em um imaginário que os coloca em posição marginal dentro da América Latina. Este gesto não condiz com uma prática de ensino de línguas que prime por uma formação discente cujos princípios sejam o respeito à pluralidade linguística e humana.

Buscando responder à questão-chave que expusemos anteriormente, tomamos como referência os princípios teóricos da Análise do Discurso pecheuxiana (AD). Para auxiliar nossa pesquisa, recorreremos a alguns aportes dos estudos em glotopolítica¹² e das teorias decoloniais. No âmbito da AD, articularemos, principalmente, as noções de silenciamento, memória e seu funcionamento, ideologia e imaginário. Em relação aos estudos em glotopolítica, buscamos compreender o percurso da língua espanhola no campo das políticas linguísticas brasileiras, buscando indícios que apontem para gestos de silenciamento desta língua e suas possíveis repercussões no tratamento da América Latina nos livros didáticos. Apoiamo-nos nas teorias decoloniais, especificamente na pedagogia decolonial, para entender as relações de poder que se desdobram em gestos glotopolíticos e, conseqüentemente, encontram eco nas escolas através dos LD. Também entendemos que pensar o ensino e a aprendizagem da língua espanhola sob um olhar que fomente a desconstrução de paradigmas, fundados em relações de poder, é um caminho possível no tratamento da América Latina nos livros didáticos. Pois, ao entendermos o LD como um *lugar de memória* (NORA, 1984) que materializa discursos, temos um processo de ensino e aprendizagem que prioriza o tratamento da historicidade que atravessa a América Latina e a língua espanhola.

A inquietação que levou à necessidade de aprofundar esta questão surge a partir de minha prática como professora de língua espanhola e como docente formadora de futuros professores de LE, lugar a partir do qual é possível identificar que há espaços que não encontram visibilidade nos LD, mesmo quando este trata supostamente de uma representação plural dos povos de língua espanhola. Entendemos, inicialmente, que essa invisibilidade decorre de um

¹² Glotopolítica foi tema da Revista *Langages*, edição 1986. Disponível em <http://www.eduff.uff.br/index.php/livros/264-revista-gragoata-n-32>

processo de silenciamento histórico de certas regiões e/ou grupos culturais cuja existência não encontra repercussão no Brasil. Tomaremos, como ponto de partida para compreender esses silenciamentos, os modos como a língua espanhola tem sido dita no Brasil por meio das políticas linguísticas, entendendo que elas são parte importante daquilo que conforma um imaginário de língua.

Recorremos aos princípios teóricos supracitados como base para colocar em discussão esse silenciamento a partir da hipótese de que sua construção está assentada em questões de ordem econômica, política e ideológica, que estão legitimadas por um arquivo legislativo, o qual forma parte das condições de produção que nos auxiliam a analisar o nosso *corpus*. Para compreender essas condições de produção, retornamos aos seguintes documentos oficiais: LDB (Lei de Diretrizes e Bases); Parâmetros Curriculares Nacionais – fundamental e médio (PCN); Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM); Base Nacional Curricular Comum (BNCC 2016; 2017; 2018); Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Para ler estes documentos, recorreremos principalmente aos trabalhos de RODRIGUES (2010) e PONTE (2013). Os discursos produzidos nesses documentos reverberam na construção de livros didáticos, nas práticas docentes e no modo como nos relacionamos com esses espaços e com a língua espanhola.

Discutiremos os efeitos de sentido produzidos por esses discursos através da análise, com base nos princípios teóricos mencionados, de um *corpus* com diferentes fontes e nas seguintes etapas de pesquisa: 1. Análise de livros didáticos; 2. Discussão desses resultados, pensando nos efeitos do silenciamento para os processos de ensino-aprendizagem de LE no Brasil.

Ao observar as políticas linguísticas e o funcionamento da memória em torno do tratamento da língua espanhola, identificamos que o arquivo legislativo brasileiro menciona este idioma pela primeira na Lei 3.674, de 7 de janeiro de 1919, quando o governo aumentou os subsídios para que fosse criada a disciplina de espanhol no Colégio Pedro II – Rio de Janeiro (GUIMARÃES, 2011). Quase um século depois, a disciplina é retirada do currículo escolar – novamente - quando da promulgação da Lei 13.415, de 17 de fevereiro de 2017, que revoga a Lei 11.161/2005 cujo texto tornava obrigatório o ensino da língua espanhola no ensino médio e facultativo no ensino fundamental. A partir deste gesto político, temos, atualmente, a presença de apenas um *outro* estrangeiro nas salas de aula: o falante da língua inglesa. Com este gesto e com a concessão de voz para apenas um *outro*, a língua espanhola e os países onde é falada

encontram-se, mais uma vez, silenciados. Para que os alunos possam alçar voos, deslocar-se e, assim, inscrever-se nas discursividades da língua espanhola, precisamos discutir também os gestos de silenciamento que se produzem em relação a este idioma no currículo escolar brasileiro, porque entendemos que estes gestos repercutem na edição de livros didáticos.

Defendemos, como parte do processo de formação humana, a aprendizagem de línguas conforme a pluralidade das mesmas e que os alunos tenham o direito de exercer sua autonomia através dos processos de filiação, estudando as línguas estrangeiras com as quais se identificam, ou seja, nas quais desejam inscrever-se como sujeitos. O voo que os alunos precisam realizar não pode restringir-se aos limites impostos por políticas linguísticas que obedecem a determinações excludentes, como procuraremos demonstrar, assentadas em relações de poder.

Endossamos que a escola é um lugar social em que a língua espanhola e a diversidade dos espaços latino-americanos também devem estar presentes, contemplando a pluralidade de vozes do universo em que o espanhol é a língua predominante e primando por um modelo de escola cuja base reside na formação humana, plural, crítica e reflexiva dos sujeitos/alunos. Ao se apagar a escola como este lugar social, ao aprendiz lhe é negada não apenas a aprendizagem da língua espanhola, mas a possibilidade de acesso a um universo heterogêneo, diverso cultural e socialmente, constituído por atravessamentos históricos e ideológicos que são constitutivos dessa língua¹³ e de seus espaços.

Em consonância com estudos como os realizados por SERRANI (2010), CELADA (2002) e DE NARDI (2007), entendemos que a aprendizagem da língua espanhola contribui para a formação humana dos sujeitos/alunos, porque falar uma língua estrangeira também implica “um rever-se pelos olhos alheios” (DE NARDI, 2007). Nessa perspectiva, são produzidos movimentos que levam o aprendiz a olhar para o lugar do *outro* estrangeiro e para o lugar da língua materna, na medida em que busca entender os modos de dizer e de ser desse *outro*. Nesse processo, torna-se inevitável não questionar os modos de dizer e de ser que nos identificam como brasileiros, ou seja, processos de identificação começam a ressignificar-se. Temos, desta forma, um olhar que se reconfigura, através de movimentos de alteridade, porque reflete e analisa o modo como nos relacionamos com o nosso espaço e com o alheio. Nossa

¹³ Salientamos que esse trabalho não nega a importância da aprendizagem de outras línguas estrangeiras, além do espanhol. Mas, defendemos a importância de se tomar a língua espanhola como objeto de análise, para além das demais razões expostas ao longo deste trabalho, devido ao retrocesso que se instaura, na atual conjuntura política brasileira, sobre o seu ensino a partir da revogação da Lei 11.161/05. Tal retrocesso parece negar todos os avanços já conquistados e os ainda em marcha dentro do processo de ensino e aprendizagem de LE. Portanto, tomar essa língua como objeto de análise faz parte da necessária continuidade destes avanços.

preocupação, considerando especificamente o caso da língua espanhola, é se o aluno vivencia essa heterogeneidade, ao ter a oportunidade de estar em contato com essa língua na escola, através dos livros didáticos.

Entendemos, de acordo com Celada (2005; 2008) e De Nardi (2007; 2011), que a aprendizagem de uma língua estrangeira passa pelo movimento que o sujeito/aluno realiza para inscrever-se num “*simbólico Outro*” (CELADA, 2005, p. 5). Esse *outro*¹⁴, ao qual se refere Celada, ocupa um lugar em que o sujeito/aluno busca estar, e não nos referimos a um estar físico, mas a um estar que lhe possibilite inscrever-se nos espaços discursivos que se produzem na pluralidade dessa língua, nas muitas formas de dizer em espanhol. Também são múltiplos e plurais os espaços cujo espanhol é a língua predominante, mas apenas alguns têm recebido maior destaque, determinando assim quais modos de dizer estão no ensino de LE. Cabe a nós, nesta pesquisa, entender de que forma esses espaços ocupam lugares de referência, silenciando os demais.

Com a criação do Mercosul, a partir do Tratado de Assunção em 1991, alguns países sul-americanos firmaram acordos políticos e comerciais com o Brasil. Nesse processo, a língua espanhola ganhou maior espaço, pois essas relações se estreitaram para além de razões político-econômicas já que se produziu um maior intercâmbio entre esses povos. A intensificação desses contatos teve como efeito um maior reconhecimento da pluralidade que são os modos de dizer em língua espanhola. Diante desse contexto, no processo de ensino e aprendizagem LE, destacamos que houve significativas mudanças no modo de entender a língua espanhola, conferindo maior visibilidade para esta língua e sua heterogeneidade. Ou seja, já foram dados passos bastante importantes, a partir dessa maior visibilidade, tanto no âmbito normativo através de documentos orientadores para o ensino como na construção de livros didáticos. Nesse sentido, podemos mencionar as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM, 2006) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que trouxeram reflexões e diretrizes bastante profícuas também para o ensino da língua espanhola. Com isso, ressaltamos que é preciso ir além desses passos, é necessário avançar e ampliá-los para que eles continuem construindo reflexões sobre o ensino de LE em uma perspectiva heterogênea, descentralizada e humanizadora.

¹⁴ Entendemos, inicialmente, esse *outro* com base na “psicanálise lacaniana e das teorias do discurso segundo as quais o outro nos constitui assim como constitui o nosso discurso, é possível afirmar que as representações que fazemos do estrangeiro faz de nós atravessarmos, de modo constitutivo, o sentimento de identidade subjetiva, social e nacional” (CORACINI, 2007, p. 59). Retornaremos a esse tema mais adiante.

Também, a partir do estreitamento das relações entre o Brasil e alguns vizinhos latino-americanos, foi possível compreender que, apesar das semelhanças entre o português brasileiro e a língua espanhola, estas não eram suficientes para que os processos de interação fossem efetivos. A língua espanhola é, em sua heterogeneidade, “uma língua singularmente estrangeira” para o brasileiro, como afirma Celada (2002), já que essa língua está interpelada por um imaginário que a coloca em uma relação de complementariedade em relação ao português, por suas aproximações linguísticas. Esse imaginário contribui para uma visão da língua espanhola como “veicular” (*ibidem*) dentro do espaço brasileiro. Construiu-se, assim, uma ilusão de que bastaria aprender/dominar o que distingue uma língua da outra para que a aprendizagem acontecesse. Compreender a língua como “veicular” parte da ideia de que a língua não é opaca, mas sim transparente, apreensível e facilmente controlável por parte dos sujeitos/falantes. Nesta forma de ver esses dois idiomas, não se considera que, por mais semelhantes que essas línguas possam ser, os modos de nelas dizer são diferentes porque estão inscritos em distintas redes discursivas e, também, porque elas são constituídas por diferentes memórias discursivas.

Para nós, nesta pesquisa, aprender uma língua é muito mais que conhecer sua organização linguística e saber aplicar esse conhecimento a uma idealizada e uniforme situação de uso da língua. Tomamos o postulado por Celada (2008, p. 5), no que se refere ao que significa aprender uma língua estrangeira, para ilustrar melhor nosso posicionamento:

1. o processo de aprender uma língua estrangeira deve ser entendido como de assujeitamento, pois se trata da submissão de um sujeito às formas de dizer e à memória de sentidos que ela produz; 2. esse processo implica que essa outra língua e os saberes que ela pode supor entrarão em relações (de captura ou identificação, de resistência, de confronto) com a malha de uma subjetividade já inscrita em determinadas filiações de sentido.

Isto posto, defendemos que não é possível dominar uma língua, uma vez que esta nos domina (*cf* AIUB, 2014), na medida em que, inscrita na história, nos atravessa e nos interpela em sujeitos do discurso. Logo, a subjetividade dos aprendizes é clivada e se assujeita às formas de dizer dessa outra língua. Formas, por sua vez, que estão inscritas em redes discursivas que são constitutivamente heterogêneas.

Também a baixa carga horária destinada às aulas de línguas estrangeiras, apenas 50 minutos semanais, conforme legislam os nossos documentos, é, para nós, um indício o qual marca uma perspectiva de ensino cuja direção é contrária ao que entendemos por aprendizagem,

uma vez que na escola não há tempo hábil para que o aluno se assujeite “às formas de dizer e à memória de sentidos” (*ibidem*) produzidas em língua espanhola, vivenciando, assim, sua heterogeneidade.

Consideramos imprescindível, ao refletir sobre a língua espanhola, retornar à Lei 11.161/2005. A revogação da Lei já produz mudanças na legislação para o ensino brasileiro, pois a disciplina de língua espanhola não está mais presente, por exemplo, na terceira e atual versão da BNCC/2018. Ressaltamos que houve nos últimos 12 anos, desde a promulgação da Lei 11.161, um profícuo trabalho de discussão sobre o ensino da língua espanhola através de pesquisas acadêmicas, houve também um grande investimento na formação docente e na ampliação do mercado editorial. Importantes trabalhos encontravam-se e permanecem em curso dentro de inúmeras Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, das associações de professores de espanhol em todo o país e entre os hispanistas que se dedicam a refletir sobre a língua espanhola, sua literatura e sobre o universo falante de LE. Todos esses avanços agora parecem esvanecer-se com a revogação da *Lei do Espanhol*, tal como era chamada.

Neste atual contexto, não são apenas alguns espaços que se silenciam, mas a própria língua espanhola. Estamos diante de um movimento de retrocesso que nega aos alunos a possibilidade de estudar mais de uma língua. Ademais, retoma-se o processo de centralização, em uma perspectiva homogeneizadora, ao limitar o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras a apenas um idioma: o inglês. Mais uma vez, como discutiremos e demonstraremos mais adiante, aspectos de ordem política, social, econômica e ideológica determinam o que e quem pode falar, ou seja, qual língua será ouvida e qual será silenciada, isto é, quais sujeitos estrangeiros encontrarão na escola um lugar de dizer e de se dizer.

Apesar da revogação da Lei 11.161, almejamos seguir discutindo sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua espanhola, considerando que este idioma é falado por mais de 500 milhões de pessoas no mundo, estando a grande maioria concentrada na América Latina e nos Estados Unidos, segundo país no mundo com maior número de falantes da língua espanhola dada a pujante imigração latina. Grande parte destes falantes são centro-americanos e originários dos chamados periféricos países sul-americanos, espaços marginalizados e silenciados. Contudo, salientamos que apenas este significativo número de falantes não é, neste trabalho, a razão motriz para que se defenda o ensino da língua espanhola no Brasil. Porque concebemos o processo de ensino e aprendizagem como transformador e humanizador, defendemos que a diversidade e a autonomia sejam basilares na construção desse processo e

razão primeira para que se defenda um ensino plural e descentralizado, que rompa com os lugares de privilégio que ganham legitimidade na escola. O estudante deve ter o direito de escolher a língua que deseja estudar, sendo a escola um espaço em que distintas discursividades estejam presentes e em diálogo com os alunos, para que estes exerçam sua autonomia através dos processos de identificação com essas discursividades, para assim poderem decidir qual ou quais línguas estrangeiras desejam estudar. Acreditamos que um modo decolonial¹⁵ de pensar o ensino da língua espanhola, com base em reflexões sobre educação intercultural e interculturalidade crítica possibilita voos, deslocamentos e desestabilizações de si e do *status quo*.

Como sinalizamos na **Introdução**, teceremos, no **capítulo 2**, uma revisão dos princípios teóricos da AD pecheuxiana, como os conceitos de condições de produção e arquivo, porque nos ajudam a compreender os efeitos dos contextos em que os livros didáticos têm sido editados no Brasil. Realizaremos uma retomada dos princípios teórico-metodológicos que envolvem o ensino da língua espanhola no Brasil. No **capítulo 3**, buscaremos retomar o percurso histórico dos discursos jurídico-normativos que tem orientado o ensino de LE em diálogo com os estudos em Glotopolítica. No **capítulo 4**, discutiremos acerca das noções de memória, silêncio e silenciamento, porque são conceitos fundamentais para construção da nossa compreensão sobre os modos de tratamento da AL nos LD. Neste terceiro capítulo, buscaremos articular esses conceitos com algumas discussões sobre estudos decoloniais e as políticas linguísticas para o ensino de línguas estrangeiras. No **capítulo 5**, analisaremos quatro (4) coleções de livros didáticos de língua espanhola para o ensino médio aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático, a fim de apresentar e discutir os resultados que demonstram silenciamentos e avanços nos modos de dizer a AL nestas coleções. Por fim, discutiremos acerca de possibilidades teórico-metodológicas para um tratamento da AL que contribua para que países latino-americanos encontrem nos livros didáticos um lugar de dizer.

¹⁵ Entendemos, neste trabalho, como decolonial os movimentos que buscam romper com a fixidez de lugares sociais e dos saberes. Para nós, o gesto decolonial questiona essa fixidez visando traçar olhares para o que está à margem desses lugares legitimados dentro das relações de poder que envolvem o processo de ensino e aprendizagem.

2 CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE DO DISCURSO PECHEUXTIANA E DOS ESTUDOS EM GLOTOPOLÍTICA

2.1 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO: UM CAMINHO PARA A SIGNIFICAÇÃO

Iniciamos as reflexões acerca da noção de condições de produção (CP), dentro do escopo teórico da AD pecheuxtiana, salientando que é preciso, primeiramente, diferenciar condições de produção de “circunstâncias de enunciação” (ORLANDI, 2012), as quais se referem ao contexto imediato em que se produz o discurso. O conceito de CP é mais amplo porque envolve sujeitos, memória, os acontecimentos sócio-históricos e o atravessamento do ideológico, que reverberam nas *circunstâncias enunciativas* e nos efeitos de sentido dos discursos que nelas se produzem. Por isso, a importância de pensar as circunstâncias enunciativas e as condições de produção de maneira integrada, para que não se atribua às circunstâncias enunciativas e aos sujeitos do discurso a origem do dizer e dos sentidos, pois que tanto as circunstâncias quanto os sujeitos são resultado do complexo de determinantes que constituem as CP.

Ampliando o olhar sobre a noção de CP, em *Análise Automática do Discurso* (1969), Pêcheux rompe com o conceito vigente à sua época que se apoiava no modelo de comunicação de Roman Jakobson. Nesse modelo, para relembrar, as posições dos elementos comunicativos são muito marcadas, concebidas como imunes aos atravessamentos sócio-históricos e ideológicos que afetam a mensagem, o canal, o emissor e o receptor, elementos tratados como uniformes, controláveis e passíveis de total apreensão. Pêcheux afirma que estes elementos, presentes em uma ação comunicativa, fazem parte de uma engrenagem dentro de uma formação social. E o funcionamento dessa engrenagem ocorre a partir de “lugares definidos e representados no discurso por formações imaginárias, designando o lugar que o remetente e o destinatário atribuem a si e ao outro” (COURTINE, 2014, p. 49). Essa engrenagem funciona de maneira complexa, uma vez que se tenha a consciência do seu funcionamento, apesar da tentadora ilusão que é acreditar que seus elementos constitutivos são facilmente controláveis. Pêcheux dirá que apenas a consciência não garante a compreensão dessa engrenagem. A própria ilusão de plena consciência, como sinônimo de domínio do saber, é efeito desse funcionamento.

As condições de produção em AD abarcam um complexo jogo da relação entre sujeito, sociedade e linguagem porque resulta do funcionamento da engrenagem que acabamos de

menção. Por isso, retomamos Courtine (2014, p. 46), quando afirma que devemos considerar, em relação aos diferentes modos de dizer, que “o estado social do emissor, o estado social do destinatário, as condições sociais da situação de comunicação (gênero do discurso), os objetivos do pesquisador (explicações históricas), etc” representam a complexidade dessa relação.

A análise do discurso também rompe com a ideia de que a comunicação acontece somente pelo viés psicossociológico, já que, dentro do escopo teórico pecheuxiano, não se trabalha com a noção de sujeito apenas enquanto indivíduo. Pensar sobre o sujeito na AD é trabalhar com o modo como é representado no discurso, atravessado por uma constituição social, histórica e ideológica. Como afirma Courtine (2014, p. 51), é preciso considerar nas CP

o estado das contradições de classe em uma conjuntura determinada, a existência de relações de lugar a partir das quais o discurso é considerado, no centro de um aparelho, o que remete a situações de classe que ameaçam continuamente transformar essas determinações em simples circunstâncias em que interajam os “sujeitos do discurso”, o que equivale também a situar no “sujeito do discurso” a fonte de relações de que ele é apenas o portador ou efeito.

Como já mencionado, há muitos fatores determinantes que interpelam o discurso e os indivíduos em sujeitos do discurso. Portanto, é preciso olhar as condições de produção de acordo com os lugares que os sujeitos ocupam em um determinado aparelho ideológico que está inscrito numa conjuntura dada e é atravessado por memórias e por posições socioideológicas. Não conceber o sujeito conforme essas interpelações e pensar as condições de produção apenas conforme uma questão de adequação linguística - em que o sujeito adapta a linguagem a uma determinada situação social - ou pelo viés psicossociológico - centrado nas atitudes do sujeito enquanto indivíduo como a fonte do dizer e capaz de controlar os sentidos do que diz - resulta em uma simplificação do processo comunicativo, que invisibiliza uma rede de saberes em diálogo, materializada em discursos, nos quais o indivíduo, interpelado em sujeito do discurso, é “portador ou efeito” do funcionamento da engrenagem discursiva.

Portanto, o conceito de condições de produção envolve questões de ordem histórica, social e ideológica que são constitutivas dos discursos, e pensá-los apenas de acordo com as *circunstâncias enunciativas*, isto é, conforme o momento mesmo da enunciação, promove um efeito limitador para o discurso. Esse modo de entender as condições de produção resulta em um apagamento de uma conjuntura muito mais ampla que envolve a enunciação, silenciando o fato de que todo enunciado sempre remete a um *já-dito*.

Na retomada da memória discursiva em que se inscreve o arquivo jurídico-normativo (leis e documentos orientadores para o ensino de línguas estrangeiras) com seus efeitos nos livros didáticos, buscaremos, em seguida, entender o modo como a AD pecheuxtiana tem trabalhado com a noção de arquivo em consonância com as condições de produção que determinam a sua constituição.

2.2 ARQUIVO: LUGAR DA PLURALIDADE DE SENTIDOS

Apoiamo-nos em Mittmann (2014) para ampliar a discussão sobre a noção de arquivo. A autora retoma os postulados de Derrida, o qual remonta à etimologia da palavra arquivo – Arkhê – que quer dizer começo, comando. Essa leitura da palavra nos remete a um “efeito de origem de outros discursos, e o arquivo como estabelecimento de diretrizes, normas para novos discursos” (*ibidem*, p. 35). Esta forma de entender o arquivo diz muito sobre o modo como o interpretamos hoje, que comumente é concebido como lugar de comando, determinando discursos e produzindo um efeito de estabilidade a ponto de que outros discursos sejam, neste gesto, colocados à margem daquilo que está arquivado, delimitando, assim, uma pluralidade de sentidos.

Segundo Guilhaumou e Mالدیدیر (2014, p. 170), “o arquivo não é um simples documento no qual se encontram referências; ele permite uma leitura que traz à tona dispositivos e configurações significantes”. Nestes termos, a noção de arquivo não é concebida apenas como um banco de dados, como algo estático, criado para o armazenamento de informações, pois esta forma de entender o arquivo produz um efeito de naturalidade, segundo o qual as informações arquivadas se encerram em si mesmas (MITTMANN, 2014). À noção de arquivo também se associa a ideia de poder: o poder de deter, guardar, preservar a memória, ou seja, ter sobre ela o controle. Desta forma, é preciso considerar “os arquivos como objetos discursivos, ou seja, em sua opacidade, constituídos na tensão das condições de produção” (MITTMANN, 2014, p. 33).

Para Foucault ([1969] 2010) há um “sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares” (*ibidem*, p. 36), isto é, há um jogo de forças que orienta os discursos e o modo como serão lidos enquanto arquivos. Dentro deste jogo, tende-se a buscar uma estabilidade, que resulta nesta forma de ver o arquivo como fruto de um acontecimento

singular, com um *status* de algo único, singular, a ponto de ser registrado, arquivado. Entretanto, isso não quer dizer que suas condições de produção foram regulares. É justamente a complexidade das condições de produção que devem ser recuperadas ao se ler o arquivo, buscando compreender o jogo de forças, as relações de poder que as envolvem.

A forma como entendemos a linguagem é determinante para o modo como lemos o arquivo, por isso a impossibilidade de dissociar língua e discurso, já que é na materialidade da língua que os discursos tomam forma, inscrevendo nessa língua uma materialidade histórica. A leitura de um arquivo deve acontecer, nesta perspectiva, considerando o atravessamento do *interdiscurso* no *intradiscurso*, respeitando também as relações de força, sobre as quais fala Foucault (2014), que são recuperadas quando o sujeito-leitor retorna o seu olhar para as condições de produção do arquivo, considerando-o como materialidade discursiva. Desta forma, rompe-se com o efeito de naturalidade do arquivo como algo *já-lá*, apresentado como algo sempre existente e isento dos atravessamentos históricos e ideológicos que os constituem.

Sobre o efeito de naturalidade, anteriormente mencionado, Mittmann (2014, p. 33) o explicita melhor ao falar acerca das “ilusões sobre arquivos e arquivamentos”. Conforme a autora, a concepção de arquivo está envolta pela

ilusão de que os sujeitos dominam suas escolhas diante das ofertas desde sempre já-lá; [...] ilusão de saber do que se fala e, ainda, de que o rechaçado não está presente; [...] a ilusão de uma homogeneidade social, onde todos sofrem as mesmas determinações e da mesma forma; [...] a ilusão da naturalidade, de que as coisas e os fatos são como/porque são; [...] a ilusão de universalidade e transparência dos sentidos; [...] a ilusão de que os limites estariam desde sempre estabelecidos (MITTMANN, 2014, p. 33).

São ilusões decorrentes de um modo de interpretar a língua, os sujeitos e a produção de sentidos ao se ler o arquivo, vistos também sob estes véus de ilusões que buscam homogeneizá-los. É importante pensar de que forma lemos/interpretamos o arquivo, se conforme a plurivocalidade que os constitui ou se buscando uma leitura uníssona. Um museu, por exemplo, possui um grande arquivo de preservação da memória, mas essa memória que aí está catalogada fala, dizendo muito mais sobre o fato em si que a levou a ser arquivada.

Conforme Pêcheux ([1982] 2014, p. 58), desde a Idade Média, através da figura de “clérigos e literatos (historiadores, filósofos, pessoas de letras)”, a humanidade tem se preocupado em nomear quem está autorizado a ler o arquivo porque, desta forma, de acordo com a posição sujeito de quem lê, controla-se o modo como esse arquivo será lido. Já se

entendia que os efeitos de sentido podem ser muitos. A leitura de um arquivo, que é dissonante da leitura de uma formação discursiva (FD) determinada, ou seja, que foge daquilo que pode e deve ser dito no interior desta FD, rompe com a ilusão de estabilidade do arquivo. Esta estabilidade é determinada por quem detém o poder de legitimar uma leitura ou, nos termos pecheuxtianos, um gesto de leitura.

Recuperamos a noção de formação discursiva porque nos auxilia a compreender o funcionamento dos gestos de leitura sobre os quais falamos. Conforme Pêcheux ([1983] 2014, p. 310), “uma FD não é um espaço estrutural fechado, pois é constitutivamente “invadida” por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras FD) que se repetem nela [...]”. Logo, os enunciados produzidos no interior de uma formação discursiva dada apontam para formações ideológicas e imaginárias que estão inscritas em uma conjuntura histórica, social e política que regula o que pode e deve ser dito (PÊCHEUX, [1975] 2009) no interior de cada FD, ou seja, aquilo que será enunciado.

Por isso, a necessidade de regular como e quem lê o arquivo. Este gesto termina por impor ao sujeito-leitor o apagamento de outras leituras e a compreensão dos processos que levaram à constituição daquele arquivo. Sendo assim, acontece o que Pêcheux (*ibidem*, p. 60) chamou de “policiamento dos enunciados, normalização asséptica da leitura e do pensamento, apagamento seletivo da memória histórica”. Isso se refere ao que Foucault (2002, p. 14 *apud* MITTMANN, 2014, p. 36) chamou de regulação apontando “o arquivo como lei, como sistema de regência”.

Isto posto, podemos afirmar que há, no tratamento do arquivo, um jogo político fundado sob uma tentativa de controle, através de mecanismos institucionais e legislativos, que busca delimitar o acesso do sujeito-leitor não apenas a uma coleção de dados sobre um acontecimento específico, mas sobretudo às condições de produção desse acontecimento. A delimitação implica no silenciamento. Portanto, todo arquivo, antes mesmo de estar catalogado em um museu ou em uma seção, é um objeto político, histórico e ideológico. Conforme Romão *et al* (2011, p. 16), “podemos pensar, então, que nos arquivos se inscrevem sintomas da época em que foram organizados e é com esses sintomas que um pesquisador se depara”. Portanto, o arquivo é muito mais que um *corpus*, é o lugar que nos permite acompanhar práticas discursivas e suas implicações para a sociedade. Para tanto, é necessário recuperar as marcas de historicidade no arquivo, considerando sua indissociável relação com a memória.

Os discursos estão perpassados “por um efeito de memória que trabalha em dois eixos ambivalentes: o apagamento e a lembrança”. Tratar o arquivo sem respeitar suas condições de produção resulta no apagamento de um complexo emaranhado discursivo e produz um efeito de univocidade que silencia o trabalho da memória, logo não se considera a ambivalência entre o apagamento e a lembrança que envolve os discursos.

Trazendo a discussão de volta para o objeto de estudo neste trabalho, em relação aos modos de dizer a América Latina nos livros didáticos de língua espanhola, editados no Brasil, “o que convém lembrar para poder esquecer”? (ROMÃO *et al*, 2011, p. 17). Sob quais condições de produção o arquivo jurídico-normativo sobre o ensino de LE tem se construído? Quais gestos políticos têm sido determinantes para constituição desse arquivo? Estas são questões que buscaremos responder, ao longo desta pesquisa, para que possamos compreender seus efeitos nos modos de dizer a AL que observamos nos livros didáticos em análise.

Para auxiliar-nos na busca por estas respostas, recorreremos aos aportes teóricos dos estudos em Glotopolítica, os quais nos ajudam a analisar a forma como as políticas públicas intervêm no tratamento das questões linguísticas, auxiliando-nos a ler os gestos políticos que incidem sobre a língua. A presença e a ausência da língua espanhola no currículo escolar brasileiro é fruto de novos desenhos políticos para o tratamento da linguagem, e essa nova configuração, por sua vez, é regida por determinantes sociais, históricas e ideológicas. A forma como lemos estas relações também a partir do olhar dos gestos políticos, em que se circunscreve o ensino da língua espanhola no Brasil desde 1919, parece-nos fundamental para compreensão das condições de produção que envolvem o ensino de LE e o tratamento dado a América Latina nos livros didáticos de LE.

Uma vez compreendidas as noções de condições de produção e arquivo, buscaremos nos tópicos subsequentes compreender sob quais condições de produção a língua espanhola e a América Latina têm sido discursivizadas no arquivo jurídico-normativo brasileiro. Por conseguinte, entendemos que é preciso compreender primeiramente os princípios teórico-metodológicos que têm orientado, desde a inserção da língua espanhola no currículo escolar brasileiro em 1919, o ensino desta língua em nosso sistema educativo e como isso tem reverberado na edição de livros didáticos.

2.3 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO EM TORNO DA LÍNGUA ESPANHOLA NO DISCURSO PEDAGÓGICO BRASILEIRO

Almejamos, neste tópico, recuperar e compreender o discurso pedagógico sobre o ensino da língua espanhola porque entendemos que revisitar os princípios epistemológicos que têm norteado o ensino de LE no Brasil nos auxilia na compreensão das condições de produção em que esse ensino tem acontecido. Mais que simplesmente aporte teórico, esses princípios fazem parte de uma rede discursiva que tem determinado o modo como a língua espanhola e a América Latina têm sido tratadas nos livros didáticos. Nessa rede discursiva, alguns pontos merecem maior destaque, como os processos metodológicos e as concepções de língua e sujeito, porque são recorrentemente discutidos nas orientações curriculares e repercutem diretamente na edição de livros didáticos. Iniciaremos, portanto, discorrendo sobre o que significa aprender uma língua estrangeira, já que esse é o primeiro discurso que nos atravessa neste âmbito.

Para nós, aprender uma língua estrangeira implica um processo de desacomodação cognitiva, pois nos coloca em contato com novas formas de dizer e de ser, desestabilizando saberes e estimulando o desejo de tomar a palavra nessa língua *outra*. Tomar a palavra, por sua vez, consiste na realização de movimentos de identificação em novos espaços discursivos, aceitando-os ou rejeitando-os, isto é, implica estar em constantes processos de identificação e embates que são inerentes ao diálogo com o novo. O encontro com o novo desestabiliza o que entendíamos como um já-dado. Revuz (1984) fala sobre a desestabilização que a LE provoca porque nos convoca a outros sons, a outras articulações, a um deslocamento entre as palavras e as coisas que parecem, na nossa língua, terem "nascido" juntas. Essas movências existem porque não somos completos, porque há em nós uma incompletude constitutiva, logo buscamos e desejamos encontrar o que nos é ausência. Como afirma Coracini (2007, p. 61), há nos sujeitos uma falta constitutiva e, conseqüentemente, um “desejo de preenchê-la, supri-la ao longo da vida, supri-la com o outro, objeto do seu desejo”. Este desejo é “próprio do sujeito logocêntrico, cartesiano, consciente, racional, concebido como capaz de controlar a si e ao outro (interlocutor) pela linguagem [...]” (*ibidem*, p. 152). Por isso, a aprendizagem de uma língua estrangeira, essa língua *outra*, nos evoca a possibilidade de preenchimento. Pela linguagem, acreditamos sermos capazes de dominar o novo e suprir as lacunas que nos constituem. Mais adiante, compreenderemos que muitos discursos foram produzidos no âmbito pedagógico numa tentativa de alcançar esse preenchimento.

Ainda sobre tomar a palavra numa língua outra, remontamos a Serrani (1998), segundo a qual “quando se toma a palavra, sabemos, toma-se um lugar que dirá respeito a relações de poder, mas, simultaneamente, ‘toma-se’ a língua, que tem um real específico, uma ordem própria” (SERRANI, 1998, p. 247). Durante o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, o aluno não só se assujeita à outra língua, como realiza uma tomada de posição, ou seja, ele se inscreve nas discursividades dessa língua *outra* e toma a palavra, a partir da posição-sujeito que passa a ocupar. É através desse movimento que consideramos que a aprendizagem da língua estrangeira se torna efetiva.

Para definir esse *outro*, ao qual nos referimos anteriormente, retomamos os postulados de Revuz (1984) sobre heterogeneidade constitutiva. Conforme a autora, há em cada sujeito a presença de um outro, e essa presença lhe é constitutiva. Há sempre uma relação com o exterior que interpela o sujeito que enuncia e, por isso, não o limita a determinantes de ordem biológica, inatas. O *sujeito da linguagem* (ORLANDI, 2008, p. 46) “é descentrado, dividido, essa divisão tendo um caráter estrutural ou estruturante”. Ao retornar à psicanálise lacaniana, Coracini (2007) afirma que o outro nos constitui assim como constitui o nosso discurso. Nossa noção de identidade, daquilo que nos representa como sujeitos brasileiros, por exemplo, está atravessada pelos modos como o *outro* nos simboliza. Da mesma forma, o *outro* estrangeiro é uma imagem construída pelo nosso olhar, nessa via de mão-dupla na qual as identificações se constroem e se ressignificam, em um movimento constante que é sempre processo.

Considerando a complexidade que são as identificações durante o percurso de ensino e aprendizagem de línguas, entendemos que aprender uma língua estrangeira é saber que existem outros modos de dizer e de ser, outros modos de enunciar e que o *outro* e sua língua não são o reflexo da sociedade e da língua de origem, traduzidas em uma nova organização linguística. Esse *outro* tampouco é essa imagem, em geral cristalizada, que muitas vezes se reproduz nos livros didáticos e nas salas de aula. É preciso entender que nessa língua *outra* há inúmeros modos de dizer, dada a heterogeneidade constitutiva do universo falante da língua espanhola, e que apenas a aprendizagem dessa nova organização linguística é insuficiente para que se possa falar desde e desse vasto universo. Essa organização linguística se tece conforme a ordem do discurso (PÊCHEUX, 1983), daí a importância da construção de uma reflexão sobre ensino-aprendizagem de LE pensando na indissociável relação entre língua e discurso.

Como dissemos anteriormente, o desejo de completude é inerente aos sujeitos. O sentimento de completude se vê facilmente atendido quando se trabalha com a ideia de domínio,

do dominar algo que supostamente preenche os vazios humanos. No entanto, não se considera que essa incompletude é constitutiva aos sujeitos, ou seja, é própria de sua natureza. Logo, qualquer tentativa de preenchimento e de construção de um todo capaz de tornar um sujeito completo é resultado de movimentos ilusórios que têm como fim saciar o desejo de completude, que também é constitutivo aos sujeitos.

Esse desejo do *outro* tem sido alimentado na escola conforme modelos teórico-metodológicos que se constroem a partir da vontade narcísica (PÊCHEUX, 1981) de poder, levando ao desejo de domínio do saber. O senso comum dirá que se aprende uma língua estrangeira quando se domina essa língua, acreditando que os sujeitos serão capazes de possuir o pleno saber sobre como essa língua funciona, sobre como as pessoas a falam e se comportam. A essa construção, associa-se o imaginário que relaciona conhecimento/*domínio* a status social, pois quanto maior o conhecimento mais prestigiado é o lugar que se ocupa na sociedade.

Identificamos a presença desse *desejo de domínio* já em análises preliminares de alguns livros didáticos que se apresentam bastante centrados no trabalho com a forma linguística. A partir dessas análises, podemos afirmar que o ensino da língua espanhola, no Brasil, tem se fundado teórica e metodologicamente sobre bases estruturalistas, sendo a estrutura vista apenas como uma organização linguística imune às interpelações de suas condições de produção. Entendemos que essa filiação teórica ocorre porque trabalhar com a “língua de madeira”, a qual se refere Pêcheux ([1981] 2004) - que é hermética, controlável e possui caráter de fixidez - constrói a ideia de *domínio*, satisfazendo o desejo narcísico do qual falamos anteriormente. Essa língua de madeira, que “é fascista, é precisamente essa língua lógica, língua metálica, sem aspecto exterior” (*ibidem*). O *conteudismo*, de que fala Eni Orlandi (2007), toma a noção de estrutura para “dominar” a língua, em seus signos e combinações sintáticas, homogeneizando e podando o voo dessa que é, também segundo Pêcheux (*ibidem*), uma “língua de vento”. Esse modo homogeneizante de ver a língua tem orientado o ensino de língua portuguesa e se replicado ao de língua estrangeira, a fim de que se cumpra o desejo de *domínio*.

De fato, o vento é indominável, ele nos escapa, é mais forte que nossa vontade e está na ordem do impossível definir os seus limites e controlá-lo. Assim também é a língua, como o vento. Mas o desejo humano de completude pede algo que supostamente não nos escape, algo que caiba perfeitamente nas brechas que nos constituem. Esse desejo tem levado linguistas e educadores a filiarem-se a perspectivas centradas na forma e na estrutura da língua, entendidas como todo conteúdo a ser ensinado. É confortável estar sob a ilusão de que dominamos a língua,

de que controlamos a força e o rumo do vento. É confortável a sensação de controle e de poder porque nessa posição não se instiga o embate, que é natural diante do encontro com o *outro* estrangeiro, e não se mobilizam as subjetividades. Mas - como disse Philippe Sollers¹⁶ - se não há luta, não há liberdade: “não posso considerar livre um ser que não luta para quebrar em si as amarras da língua”. Há apenas a aceitação passiva de verdades impostas sobre a língua e sobre *outro* e a reprodução de modelos de ensino que almejam a estabilidade do saber. Entendemos que o processo de ensino-aprendizagem só acontece na/pela desestabilização do conhecimento e, conseqüentemente, dos sujeitos, como discutiremos mais adiante. Logo, se não desestabiliza, não há aprendizagem, mas sim a reprodução de frases feitas em uma “sociedade” inventada para fins didáticos que muitas vezes em nada condizem com a realidade.

Orlandi (2007) retoma Pêcheux (1983) para falar da necessária discussão sobre a diferença entre *ordem* e *organização* nos estudos da linguagem. Conforme a autora, a forma como se concebe a língua representa uma tomada de posição. E entendê-la apenas como organização remonta a um olhar estruturalista e conteudista, onde a forma linguística é transparente e vista como um arranjo ou uma combinação de signos que está em oposição ao conteúdo, pois este não é concebido enquanto materialidade discursiva.

Já a ordem, em uma perspectiva discursiva, refere-se à forma, que materializa o discurso, e à história. Em relação à forma, a ordem da língua é concebida “enquanto sistema significante material” (ORLANDI, 2007, p. 45) e, em relação à história, a ordem é compreendida enquanto materialidade simbólica. Portanto, é preciso entender que o discurso se constrói conforme a ordem da língua e a da história, afastando assim a dicotômica relação entre língua e exterioridade. No ensino de LE, a historicidade que inevitavelmente atravessa as realizações linguísticas sofre um processo de apagamento quando em práticas metodológicas faz-se a opção por trabalhar a língua apenas enquanto estrutura desvinculada de seus atravessamentos, ou seja, a partir da dicotomia língua x exterioridade.

Salientamos que não negamos a língua enquanto estrutura nem negamos a sua materialidade, mas nos filiamos à AD pecheuxtiana para fomentar a revisão dessa noção ao defender que essa estrutura é também acontecimento (PÊCHEUX, [1983] 2012), uma vez que a forma materializa o simbólico e os discursos. Pensar a língua conforme a indissociabilidade entre estrutura e acontecimento discursivo desestabiliza a noção que separa língua e exterioridade, vista, nestes casos, sob a nomenclatura de “elementos extralinguísticos”. Não há

¹⁶ Citado por Michel Pêcheux, em *A língua inatingível* (1991).

o exterior à língua, posto que toda língua é constituída por uma historicidade e é atravessada pela ideologia e pelo inconsciente. É preciso romper “com a dicotomia habitual de separar os fatos da língua e os fatos que são extralinguísticos” (INDURSKY, 2005, p. 217), pois os acontecimentos se materializam na língua, por isso a impossibilidade de dissociá-los.

Para compreender melhor os modos como a língua é vista e como isso repercute nos livros didáticos de LE, retomaremos os principais métodos de ensino de línguas estrangeiras que têm orientado o ensino de LE no Brasil. Essa revisão nos auxiliará a compreender melhor parte das condições de produção em que o discurso pedagógico sobre o ensino de LE tem se construído e de que forma tem determinado o lugar e o tratamento da língua espanhola e em torno da América Latina nos livros didáticos.

2.4 RESGATE HISTÓRICO DE PRÁTICAS METODOLÓGICAS

Observamos em muitos livros didáticos de LE a existência e, às vezes, a coexistência de diversos métodos e abordagens que tem norteado o ensino de espanhol como língua estrangeira no Brasil. Desde a publicação de *Didáctica Magna* (1683), de Comenius (cf. DE NARDI, 2007), até as discussões mais recentes sobre práticas metodológicas na construção do currículo escolar, foram realizadas muitas revisões no campo teórico acerca das formas de se pensar o ensino de línguas, tanto materna quanto estrangeira. Contudo, ainda é possível encontrar na segunda década do século XXI aquilo que Comenius postulava no século XVII: um modo de entender o ensino-aprendizagem de línguas a partir do estudo de estruturas gramaticais que deveriam ser memorizadas e que se apresentavam desvinculadas de suas condições de produção e, conseqüentemente, dos sujeitos/alunos.

No período anterior ao *Método Tradicional*, a língua materna (LM) estava presente no processo de ensino, pois se acreditava que a língua servia de “instrumento para transmissão cultural, e era na língua materna do aprendiz que esse estudo se fazia” (DE NARDI, 2007, p. 95). Já no *Método Tradicional*, proibia-se a presença da língua materna porque se considerava que isto impediria o aluno de estar imerso na língua estrangeira e, assim, aprendê-la de maneira *natural* (*ibidem*).

O *Método Tradicional* nasce no século XVIII defendendo que a língua é um conjunto de regras gramaticais, e tudo o que foge a esse conjunto, concebido com base em cânones da

linguagem culta, é considerado um erro. As estruturas linguísticas são vistas como preexistentes ao seu funcionamento discursivo. E por serem “anteriores” à sua própria materialização em discursos, bastaria ao aprendiz *dominar* essas estruturas para ter acesso à produção textual clássica, aquela que ocupa lugar de prestígio dentro da tradição cultural.

Além da gramática, a tradução formava parte do que era o *Método Tradicional*. Por isso, as atividades de tradução aconteciam com textos do cânone literário, que também se enquadravam na tradição cultural e, por isso, eram tomados como referência para o *bem falar* e o *bem escrever*. Acreditava-se que havia entre as línguas uma relação de espalhamento que permitiria a tradução termo a termo das palavras sem que sentidos outros pudessem se produzir. Este método esteve fortemente presente nas salas de aula de língua espanhola, conforme uma perspectiva em que se avalia o conhecimento dos alunos com base na ideia de *domínio* de conteúdos gramaticais e lexicais aprendidos em constantes exercícios metalinguísticos.

Aprender uma língua estrangeira, conforme o *Método Tradicional*, significa ser capaz de expressar, em uma tradução termo a termo, o pensamento formulado na língua materna (LM). Seria como transplantar esta formulação, tal como foi pensada, para outra língua, sem considerar a historicidade, os ruídos, as falhas, os interditos que atravessam todos estes momentos, desde a construção do pensamento até a sua expressão em língua materna, à tradução, à sua formulação em língua estrangeira e à forma como o dito chegará ao interlocutor e como os sentidos se produzirão.

Este método se manteve vigente até a década de 1940 do século XX, quando perdeu espaço para os chamados *Métodos Oraís*. Durante a segunda guerra mundial, surgem abordagens nas quais o foco estava no desenvolvimento da oralidade e que concebiam a língua como um código cujo uso que dela se fazia era resultado de práticas comportamentais que o aluno adquire mediante a repetição de hábitos e de maneira indutiva. O professor, assim como no *Método Tradicional*, conduzia o processo de ensino-aprendizagem e ocupava uma posição hierárquica de poder, sendo o responsável por oferecer o *input* (estímulo) para que os alunos reproduzissem e repetissem o seu comando. Esta prática acontecia, fundamentalmente, na oralidade – embora também se trabalhasse a escrita através, sobretudo, de livros de diálogos – e com o recurso de materiais auditivos e visuais, pois havia uma grande preocupação em se aproximar o máximo possível ao modo como os falantes nativos usam a língua na oralidade.

Os chamados *Método Direto* e os áudio-linguais - *Método Áudio-oral* e o *Método Audiovisual* - fazem parte dessa abordagem, em que as situações de uso trabalhadas se

restringem à aquisição de vocabulário básico, com frases prototípicas aplicadas a situações específicas e ainda basilares de uso da língua. Assim como no *Método Tradicional*, o erro deve ser evitado já que é visto como impedimento para a aprendizagem da língua estrangeira, pois, nesta concepção, não é interpretado conforme suas condições de produção.

Há, nestas perspectivas, um rechaço à língua materna¹⁷, pois se entendia que o aluno deveria estar exposto a maior parte do tempo possível ao contato com a língua estrangeira e que a presença da língua materna representava um entrave para a aprendizagem da LE. O *Método Audiovisual*, por exemplo, traz a imagem como recurso, funcionando como uma maneira de evitar que se recorra à tradução, ou seja, à língua materna.

No *Método Direto*, havia uma tentativa de reproduzir os mesmos modos de aprendizagem da LM, através da exposição à língua objeto de aprendizado sem recorrer à tradução, em uma tentativa de fazer o aluno “pensar na língua estrangeira”. Não se interpretava a LM como constitutiva dos sujeitos/alunos, que carregam em si a história dessa língua e os atravessamentos que a perpassam. Logo, é nela que se apoiam, em uma relação contrastiva, para entender o funcionamento dessa língua *outra*. É também a inscrição nos discursos materializados na LM que regula em quais redes discursivas os aprendizes se inscrevem na língua estrangeira.

Em todos os *Métodos* mencionados até aqui, a subjetividade e os processos identitários dos sujeitos/alunos não são vistos como partes constituintes do processo de ensino-aprendizagem. O rechaço à língua materna é um gesto que silencia não apenas uma língua, mas a constituição social, histórica, ideológica dos sujeitos/alunos e de uma sociedade. Os aprendizes já estão inscritos em uma língua, em um grupo social, em redes discursivas, eles levam em si as marcas dessas inscrições, que vão sempre estar presentes em suas produções discursivas, mesmo que estas estejam marcadas pelo desejo de seu apagamento. Como discutiremos melhor mais adiante, não temos o controle sobre o dizer, porque ele se materializa numa língua que é essencialmente opaca, cheia de furos por onde o incontrollável nos escapa e emerge revelando os lugares sociais e discursivos nos quais nos inscrevemos.

¹⁷ Aqui compreendemos língua materna como a primeira língua que se aprende. Marcamos também a distinção entre língua materna e língua nacional, esta possui caráter institucional, é determinada como língua oficial e objeto de estudo nas escolas. Nem sempre haverá coincidência entre língua materna e língua nacional, já que, em alguns casos, a primeira língua aprendida é diferente daquela conhecida também como língua oficial e ensinada nas escolas.

Os sujeitos/alunos tendem a buscar menos suporte na língua materna, a partir do momento em que compreendem o funcionamento da segunda língua, entendendo que há uma constituição social, histórica, política e ideológica que a atravessa – tal como acontece na LM - e é a partir desses lugares que os sentidos se produzem. Essa forma de conceber a relação entre LE e LM rompe com a ideia de que a inscrição na língua estrangeira aconteceria de maneira simplista, através da memorização e reprodução de estruturas gramaticais e vocabulares. Desconstrói-se a ideia de que para cada palavra existe um referente no mundo que lhe seria exterior e que o *domínio* de um compêndio de palavras garantiria a aprendizagem de uma língua.

A abordagem humanista, após a segunda metade do século XX, busca romper com as perspectivas e métodos anteriormente mencionados, a começar pelo fato de que o professor passa a ser mediador do processo de ensino e de que os alunos assumem o protagonismo de sua aprendizagem. A interação em sala de aula e com os contextos exteriores a esse espaço -, ou seja, com os grupos sociais dos quais os alunos fazem parte – vinculam-se ao processo de ensino. A afetividade nas interações também ganha maior destaque a partir desta abordagem. Sua importância reside, sobretudo, no fato de que o sujeito/aluno passa a ocupar um lugar de centralidade dentro do processo de ensino e aprendizagem. Fato que não acontecia nos métodos anteriores, pois o papel do sujeito era tratado de maneira secundária no processo de ensino-aprendizagem.

A partir dos anos 1970, o enfoque nocional-funcional ganha ênfase devido ao enfraquecimento dos *métodos orais*. Surge nesse momento a preocupação com o desenvolvimento da *competência comunicativa*, que tomavam como base os postulados da Linguística Sistemico-Funcional, com Michael Halliday; da Sociolinguística, com Dell Hymes e William Labov, e da Pragmática, com J. Austin e J. Searle. Nasce, então, o *Método Comunicativo* em que a língua é vista como “instrumento de comunicação ou de interação social” (DE NARDI, 2007, p. 96). Questões como a presença da língua materna e o tratamento do erro são repensadas neste método. O erro passa a ser visto como parte natural do processo de ensino-aprendizagem e não há uma negação explícita à língua materna.

O tratamento da gramática também é revisitado. Entende-se, nesse momento, que apenas a competência linguística não garante o desenvolvimento da competência comunicativa. Busca-se, então, trabalhar com textos orais e escritos extraídos de situações reais de uso da língua, com o propósito de preparar os sujeitos/alunos para que eles atuem na vida em

sociedade, através de um idioma estrangeiro. A comunicação começa a ser vista como um processo que tem como objetivo cumprir uma função social. Para alcançar o que se entende como *competência comunicativa*, desenvolve-se o trabalho com tarefas comunicativas que simulam situações reais de uso da língua, a partir de atividades interativas e com textos orais e escritos.

Porém, apesar de descentralizar o trabalho com a gramática normativa e de se concentrar no desenvolvimento das quatro destrezas comunicativas (fala, escrita, leitura e audição), esta perspectiva tende a tratar as referidas situações de uso como homogêneas e, conseqüentemente, a própria língua, estabelecendo entre os enunciados e as enunciações uma relação quase de espelhamento, ou seja, para cada situação enunciativa há um enunciado que poderia ser aplicado. Neste caso, não se considera que os enunciados se relacionam com o que é da ordem do irrepetível, ou seja, as enunciações nunca são idênticas a si mesmas, nunca se repetem porque estão interpeladas por condições de produção que se inscrevem em lugares discursivos bastante dinâmicos e heterogêneos. Sabemos que, sim, há uma regularidade nesta relação entre enunciado e enunciação, mas mesmo esta regularidade não é estática, hermética. Ademais, nenhum enunciado e nenhuma enunciação são originais, inéditos, pois sempre remontam a dizeres outros e de *outrora*, tal como postula Foucault (2010).

Mesmo quando teorias comportamentalistas trouxeram suas contribuições por refletirem sobre o modo como os sujeitos/alunos aprendem, descentralizando o papel da gramática e o trabalho com a oralidade, ainda assim se manteve uma significativa ênfase no trabalho com a estrutura da língua, que se ampliou para uma unidade mais complexa: o texto. O foco permanece, entretanto, sendo a análise de uma estrutura, que agora está filiada a um funcionamento social. Todo texto tem uma circulação social, mas até que ponto essa circulação é efetivamente contemplada dentro da perspectiva comunicativa, se os atravessamentos sociais, históricos, políticos e ideológicos não são objeto de análise no texto? Por isso, apesar de se considerar as implicações das situações enunciativas nas quais os enunciados são produzidos e materializados em textos, ainda assim estas situações são, conforme o *Método Comunicativo*, concebidas apenas a partir do momento da enunciação, provocando assim um apagamento dos atravessamentos discursivos que são determinantes para compreensão do funcionamento deste momento enunciativo.

Por trabalhar a noção de que estrutura e adequação sociolinguísticas são elementos que caminham juntos para cumprir uma função comunicativa, o *Método Comunicativo* se constrói

sob a ideia de que o simples cumprimento destas adequações garante a aprendizagem da língua. Tem-se, assim, a ilusão de *domínio* linguístico, pois se parte da ideia de que é possível apreender todos os usos e, logo, realizar as devidas adequações. Ilusão esta que é muito confortável para aquele que aprende e para quem ensina, pois não mobiliza o lugar do interdito, não desestabiliza saberes. *Saber* as regras gramaticais, conhecer o vocabulário e *saber* colocar em prática esse conhecimento quando em situações reais de uso da língua parece ser uma tarefa aparentemente simples e controlável, uma vez que o sujeito/aluno “domine” esses saberes.

Essa ideia de *domínio* também é reforçada pela influência de estudos cognitivistas, que entendiam a memória como “lugar de armazenamento cujos dados, uma vez acessados, permitem sua integração em novos campos de memória, que se relacionam com o conhecimento prévio do aprendiz” (DE NARDI, 2007, p. 98). Numa atividade controlável, seria possível, uma vez que os dados gramaticais e os seus usos já foram memorizados, apenas acessar esses dados e adequá-los a qualquer uso que se assemelhe aquilo que já se conhece.

Apesar de todas as revisões teórico-metodológicas já realizadas, esta forma de interpretar o processo de ensino e aprendizagem nos indica que ainda se entende língua como dominável e homogênea. Não se considera, nesta perspectiva, o fato de que os usos da língua são eles mesmos múltiplos e variáveis em uma medida tal que é da ordem do impossível apreendê-los em sua totalidade¹⁸, mesmo tentando adequar língua e usos sociais da língua. Pode-se realizar uma espécie de reunião dos usos mais comuns e recorrentes, mas mesmo estes são heterogêneos e estão passíveis a mudanças.

Reconhecemos, neste modo de entender a língua e o processo de ensino-aprendizagem, um desejo de *domínio* do *outro*, desejo esse a que nos referimos no início deste tópico. Esse *outro* é visto como homogêneo e por isso apreensível em sua totalidade, satisfazendo na realidade o nosso desejo de completude, ou seja, este *outro* é visto a partir do que Coracini (2003) chama de “mito do nativo ou do estrangeiro”. O sujeito/aluno, por sua vez, é concebido conforme a noção do “bom aprendiz” (BERTOLDO, 2003), aquele que consegue reproduzir fielmente o modo de dizer do nativo. Nesse sentido, constrói-se a “ilusão de que aprender línguas é uma atividade sem conflitos” (CORACINI, 2003, p. 142), como se se tratasse de uma

¹⁸ Questionamos a ideia de totalidade linguística, de completude da língua. Em consonância com os postulados da AD pecheuxtiana, a completude está na ordem do desejo de *domínio* inerente aos seres humanos. Porém, a língua ocupa o lugar do indomável, dada sua heterogeneidade constitutiva, o que significa entendê-la como movente, mutável, ambivalente, porosa, ou seja, incompleta. Ainda neste capítulo falaremos mais detidamente acerca das noções de língua.

reprodução e como se esta pudesse ser fiel, sem falhas, sem ruídos e, sobretudo, sem os atravessamentos da língua materna.

O nativo e o aprendiz estão inscritos em discursividades diferentes que se historicizam de maneira distinta, logo seus modos de dizer não podem ser traduzidos e repetidos sem as interpelações das redes discursivas nas quais ambas as línguas, a materna e a estrangeira, estão inscritas. Por isso, a impossibilidade de uma reprodução fidedigna do modo de dizer nativo. Aprender línguas implica, sim, uma atividade conflituosa, porque nela se apresenta o novo, o contraditório. É justamente esse conflito que faz com que nos aprofundemos, para além dessa superfície que insiste em nos uniformizar e silenciar, em processos de investigação sobre como o *outro* diz, se diz e como nós o dizemos e nos dizemos.

O rechaço à presença da língua materna nas aulas de LE também é bastante marcado no *método comunicativo*, pois não se considera que “o aprendiz traz consigo uma longa história com sua língua” (REVUZ, 1998, p. 215), o que revela a impossibilidade de apagar toda a trajetória construída na língua materna. Esse rechaço também configura uma contradição teórico-metodológica, já que nos métodos supracitados “especialistas procuram aproximar a aprendizagem da segunda língua às condições de aprendizagem primitiva da primeira língua¹⁹” (*ibidem*), logo se deveria considerar que o sujeito que aprende essa segunda língua é diferente do sujeito que a fala como língua materna. A relação que ambos mantêm com esse mesmo idioma acontece em outras dimensões e através de processos de identificação distintos. A centralidade no tratamento de aspectos linguísticos e sociolinguísticos não consegue contemplar a complexidade dessas dimensões e desses processos.

Já o *enfoque por tarefas* nasce por volta dos anos 1990 e deriva do *método comunicativo*, e deste pouco se diferencia. Surge como uma perspectiva de ensino que se fundamenta na aprendizagem a partir dos usos reais da língua que os sujeitos/alunos deveriam reproduzir em sala de aula para poder praticá-los fora do ambiente escolar. Conforme o *enfoque*, não se deve limitar a aprendizagem da língua a atividades de descrição linguística, pois se entende que o tratamento dos aspectos formais da língua ocorre à medida em que o aluno se apropria das situações de uso do idioma. Esta é uma perspectiva de caráter funcionalista ou *nocional-*

¹⁹ Que aqui chamaremos de língua materna, Conforme Payer (2009). A língua primeira é a língua materna, já que é a que se tem contato por primeira vez. Toda e qualquer língua que se aprenda posteriormente será chamada de segunda língua ou língua estrangeira.

funcional, tal como o *método comunicativo*, no qual a língua é um meio para que se alcance um fim comunicativo, não um fim em si mesma.

As metodologias de ensino de cunho funcionalista tinham como objetivo *fazer acontecer a língua no sujeito* (CELADA, 2008), ou seja, havia uma tentativa de fazer a língua funcionar conforme a capacidade do aluno de apreendê-la, dominá-la. Como o aluno, nesta tentativa, consegue comunicar-se, ainda que de maneira rudimentar, isso lhe dá a impressão/ilusão de que aprendeu a língua, de que a “domina”, partindo da ideia de que é possível dominá-la em sua totalidade e não o contrário, pois entendemos que somos dominados pela língua, que nos enreda em suas teias discursivas (AIUB, 2014).

O olhar do professor parece-nos de fundamental importância, pois, muitas vezes, é a figura docente quem vai despertar nos estudantes o desejo, o interesse por essa língua *outra*. Esse olhar pode representar um importante caminho que converte o ensino e a aprendizagem em um espaço no qual pululam as heterogeneidades desse *outro* em um movimento que atravessa também as heterogeneidades daqueles que estão na posição-sujeito aprendiz. Esse processo promove deslocamentos (REVUZ, 1984) no sentido em que o já-dado e já-dito sobre o *outro* passa a ser revisitado, desestabilizando saberes numa via de mão-dupla. Esse olhar docente também pode contribuir para o silenciamento dessas heterogeneidades quando, por exemplo, não considera essas desestabilizações. Algumas metodologias e modos de ver a língua, como vimos, colaboram para esse silenciamento. Ao silenciar, alguns países falantes da língua espanhola encontram lugar na ausência.

Cada metodologia de ensino está associada a uma forma de entender a língua, que determina o olhar do professor em relação aos processos teórico-metodológicos, consequentemente à escolha de livros e das práticas didáticas. Por isso, é importante que o professor conheça as diferentes metodologias de ensino e saiba conforme quais concepções metodológicas e de língua está trabalhando. Isto posto, realizaremos uma retomada das principais noções de língua vigentes nos livros didáticos adotados nas escolas brasileiras.

2.5 ENSINO-APRENDIZAGEM DE LE NO SÉCULO XXI

No século XXI, o advento da globalização²⁰ impôs mudanças significativas nas relações interpessoais e interculturais, que repercutem nos processos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Uma dessas mudanças é o maior acesso à informação através das tecnologias informáticas. Com isso, tem-se também um maior acesso à língua. As relações comerciais entre os países falantes da língua espanhola e o Brasil também se estreitaram promovendo um maior intercâmbio entre os povos. Essas trocas se estenderam ao âmbito linguístico.

Em 1991, o Tratado de Assunção, um acordo de livre comércio firmado entre Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai, foi fundamental para o estreitamento dessas relações. Com um maior intercâmbio entre os povos desses países, percebeu-se que não era possível aprender e ensinar uma língua reduzindo-a a apenas uma dimensão, como a gramatical, por exemplo. O estreitamento destas relações fez com que se olhasse para a língua espanhola para além de sua estrutura, já que se começou a perceber que apenas o *domínio* deste aspecto era insuficiente para a comunicação. Este fato fomentou práticas de ensino a partir do *Método Comunicativo*, no âmbito de ensino da língua espanhola. No campo da didática de línguas, esse método estava em pleno vigor na década de 80 e se encontrava muito presente no ensino de inglês, estendendo-se ao ensino de espanhol quando essa língua, em virtude dos acordos decorrentes do Tratado de Assunção, passou a ganhar mais espaço em nossas salas de aula.

As relações comerciais, após o Tratado, provocaram o aumento da demanda por cursos de língua espanhola, que usavam a noção de competência comunicativa como mote publicitário. Segundo Celada (2002), na década de 90, a busca pelo ensino da língua espanhola sofreu uma explosão em cursos de idiomas, cursos ofertados por empresas e aulas particulares. Ainda de acordo com Celada (2002), o enunciado “o espanhol se tornou uma língua quase obrigatória para quem deseja crescer profissionalmente” colocou a língua espanhola em uma relação metonímica com o fragmento “crescer profissionalmente”. Nesse contexto, a língua espanhola passou a ser vista como *língua veicular* (*ibidem*), uma língua cuja aprendizagem se justificava

²⁰ Coincidimos com Hall (2015) no que se refere à noção de globalização por defendermos que este fenômeno traz uma falsa ideia de “aldeia global”, já que o seu advento “comprimiu e acelerou a relação espaço-tempo” (HALL, 2015, p. 40), mas ao mesmo tempo criou o que Edward Said (1990) chama de “geografias imaginárias” que mais limitam o espaço de cada sujeito que os integram. Há uma falsa ilusão de que as relações interpessoais e interculturais se estreitaram. Em realidade, evidenciaram-se os limites das fronteiras e de acesso aos bens de consumo, uma vez que o que, sim, se estreitou foram as relações comerciais. O acesso à informação também traz a ideia de proximidade, mas não implica em uma efetiva integração entre os povos.

pela demanda profissional e comercial, uma língua que agora era tratada como veículo, instrumento de comunicação. Tal fato impulsionou o governo brasileiro a rever suas políticas linguísticas em relação ao espanhol, que culminou com a promulgação da Lei 11.161/2005 que tornava a oferta da língua espanhola obrigatória nas escolas de ensino médio, repercutindo na edição de documentos orientadores para o ensino, como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que incluíam em seu texto diretrizes para o ensino deste idioma.

Em meio a este cenário, em princípios do século XXI, começa a se desenhar o chamado *Enfoque Curricular*, que se centra na construção de um currículo a partir de aportes teóricos que organizam internamente um modelo educacional. Este *Enfoque* não é um método, uma vez que tem como objetivo construir um arcabouço teórico, que conjugue referentes de diferentes perspectivas teóricas sobre língua e ensino, os quais fundamentam as decisões do professor no desenvolvimento de sua prática docente. Tem-se pensado, desta forma, na construção de um currículo de caráter multidimensional e que dialogue com distintas áreas do conhecimento, compreendendo que também as línguas estrangeiras fazem parte da formação humana dos discentes.

Dentro dessa perspectiva, as OCEM são um exemplo de documento oficial destinado a orientar os professores em suas práticas. Este documento traz um capítulo totalmente dedicado ao ensino da língua espanhola, com contribuições de professores e pesquisadores que têm o foco de seu trabalho nos processos de ensino e aprendizagem de espanhol para brasileiros. As Orientações não são um compêndio de modelos de práticas a seguir e não possuem caráter prescritivo, pois são o resultado de pesquisas que proporcionam ao professor uma maior reflexão acerca do fazer docente e da construção de um currículo escolar em que a língua espanhola esteja presente e de acordo com a singularidade que representa para os brasileiros, dada a sua aproximação com o português. Juntamente com o PNLD, as OCEM trazem contribuições que auxiliam o docente a construir sua prática com base nas especificidades do aprendiz brasileiro.

Quando entendemos o funcionamento da língua, e especificamente da língua espanhola para brasileiros, compreendemos que é preciso romper com concepções que tendem a homogeneizar língua e sujeito e com concepções teórico-metodológicas de caráter prescritivo e unidimensional, que trabalham apenas aspectos isolados da língua. Por isso, a importância de

que o professor tenha bastante claro quais são os aportes teóricos que fundamentam seu trabalho, pois é a partir deles que realizará suas escolhas didáticas.

2.5.1 Outras formas de pensar o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI: uma busca de ruptura com o projeto colonial

Quando se compreende a língua e o processo de ensino-aprendizagem de maneira plural e intercultural, é possível desenvolver um trabalho no qual se busque a ruptura com referentes que tendem a manter o *projeto colonial*, do qual fala Livia Baptista (2017). Entendemos, em consonância com a pesquisadora, que o projeto colonial consiste na manutenção de relações não equitativas entre as sociedades e os sujeitos, onde uns ocupam posições de privilégio e outros são mantidos à margem desses lugares. Acreditamos que, também na aprendizagem de línguas estrangeiras, é possível realizar um movimento decolonial²¹, isto é, uma ruptura com o projeto colonial, se entendemos que “aprender uma língua provoca uma forte, radical e singular experiência de alteridade” (BAPTISTA, 2017, p. 32), em que as relações coloniais são superadas e onde se almeja a equidade dos povos, para além do simples convívio, ainda muito estratificado na maneira como as sociedades têm se organizado na chamada era moderna.

O movimento de alteridade desconstrói certezas, coloca-nos em contato com o novo, com o diferente e desestrutura a nossa noção de subjetividade. Quando o sujeito/aluno passa por esses processos de revisão de si próprio e do outro, daquilo que ocupa no imaginário o lugar de identidade, ele mobiliza processos de identificação complexos que exigem tanto do sujeito/aluno como do sujeito/professor um envolvimento com a língua espanhola que vai além da memorização de estruturas gramaticais e da adequação a questões semântico-pragmáticas e sociolinguísticas. Para que essas mudanças aconteçam, faz-se necessária uma mudança

²¹ Baptista (2017, p. 33) chama atenção para a diferença entre os termos *decolonialidade* e *descolonialidade*. Conforme a pesquisadora, a primeira noção indica que não houve a superação do colonialismo, enquanto a segunda “representa um gesto de insurgência, um posicionamento transgressivo”, ou seja, quando há uma ruptura com o colonialismo. Essa diferença também é marcada por Walsh (2013) a qual afirma que sua opção pelo termo *decolonial*, além de ser uma escolha político-epistêmica, deve-se ao fato de que o sufixo des-, em *descolonial*, pode ser aplicado a várias palavras e indica uma ruptura com algo, uma negação. Para além desse aspecto linguístico, a autora entende que essa ruptura não aconteceu efetivamente. Para Walsh, o termo *decolonial* “denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual se puede identificar, visibilizar y alentar “lugares” de exterioridad y construcciones alter-(n)ativas” (*ibidem*, 2013, p. 24-25). Nós, neste trabalho, também optamos pelo uso do termo *decolonialidade* porque coincidimos com as referidas autorias e por entendermos que não houve ainda um gesto que resulte em uma efetiva ruptura com as relações coloniais. Também entendemos que esse termo evoca um desejo e movimentos que promovam a superação das relações coloniais.

epistêmica, ou seja, uma mudança na maneira como o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira acontece. As Epistemologias do Sul são um caminho possível para que essas mudanças aconteçam, porque nos trazem reflexões sobre uma *pedagogia decolonial*, tema sobre o qual falaremos melhor mais adiante.

As Epistemologias do Sul surgiram no início do século XXI como uma crítica às teorias eurocêntricas e norte-americanas. A partir desse lugar, busca-se fomentar um debate sobre os países *ao sul* do mundo a partir do próprio *sul*, que é tomado não somente geograficamente, pois se refere a tudo que é subalternizado; tudo que está à margem dos espaços de poder. Conforme Santos (2011, p. 16), as Epistemologias do Sul

son el reclamo de nuevos procesos de producción, de valorización de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido, de manera sistemática, destrucción, opresión y discriminación causadas por el capitalismo, el colonialismo y todas las naturalizaciones de la desigualdad en que se han desdoblado [...].

Apoiamo-nos nesse debate e nas discussões sobre colonialidade e decolonialidade, porque, em consonância com Boaventura de Sousa Santos (2011, p. 16 – tradução nossa), vemos que *o Sul não é geográfico, pois é metafórico: o Sul anti-imperial*. Com isso, entendemos que refletir sobre o projeto colonial no processo de ensino e aprendizagem significa repensar o modo como as questões subalternizadas são tratadas nesse âmbito tão determinante para a formação humana e cidadã dos sujeitos. No nosso caso, especificamente, refletimos sobre os traços coloniais que permeiam o ensino da língua espanhola no Brasil e que resultam em gestos de silenciamento em torno da América Latina, que observamos em alguns livros didáticos. A AL, em sua constituição, tem a marca da colonialidade e do colonialismo moderno, que usa as vestes do capitalismo. Entendemos que essas marcas necessitam ser revisitadas e que o ensino da língua espanhola é um dos espaços de construção do conhecimento que pode contribuir para ratificação dessas marcas ou para a sua desconstrução. Construir um olhar a partir do *Sul anti-imperial* significa refletir sobre um objeto de análise considerando não somente seu momento presente, mas a historicidade que o atravessa, entendendo que esse olhar possibilita reconfigurações e reformulações de um *modus operandi* e de um *status quo* nos quais as relações entre império e colônia ganham novos formatos, mas permanecem reproduzindo relações de subalternidade.

Buscando pensar o processo de ensino-aprendizagem a partir de uma ótica decolonial, como discutiremos melhor mais adiante, entendemos que esse olhar epistemológico nos permite enxergar, com mais atenção, a memória discursiva e as condições de produção que envolvem o ensino da língua espanhola no Brasil. A partir desse lugar enunciativo-discursivo, compreendemos os gestos de silenciamento que atravessam o tratamento dado à América Latina nos livros didáticos, pois o decolonial vai à periferia, ouvindo os subalternizados.

Acreditamos que é possível desconstruir práticas de invisibilização e silenciamento de alguns países falantes da língua espanhola. Catherine Walsh, dentro da chamada *pedagogia decolonial*, propõe pensar o ensino conforme uma perspectiva em que questões como interculturalidade, colonialidade e educação sejam discutidas de maneira integrada. A autora, em *Interculturalidad crítica y educación intercultural* (2009), argumenta que a educação precisa ser significativa para os sujeitos/alunos, e essa significação pode ser possibilitada quando se assume a educação como crítica. Seguindo essa linha de raciocínio, Walsh retoma Paulo Freire e afirma que educar é um *ato pedagógico-político* que mobiliza “estructuras que racializan, inferiorizan y deshumanizan” (WALSH, 2009), a fim de que se possa questionar e mobilizar essas estruturas, enfrentar-se com elas e seus efeitos.

Um dos caminhos para trabalhar nessa perspectiva é através da *interculturalidade crítica*, que, nos termos defendidos por Walsh (2009), pode ser pensada conforme três perspectivas. A primeira é a que a autora chama de *relacional*, na qual a interculturalidade é vista como um intercâmbio entre culturas. A pesquisadora afirma que sempre houve uma convivência intercultural na América Latina, e esse fato pode ser observado na mestiçagem do povo latino. Intercultural, aqui, entendido como uma existência entre culturas diferentes que se relacionavam favorecendo um maior intercâmbio.

A segunda perspectiva é a *funcional*, segundo a qual se reconhece a diversidade e as diferenças culturais, além de se buscar a integração dos povos, de modo que um povo seja incluído em uma estrutura social já estabelecida. Apesar de buscar promover *o diálogo, a convivência e a tolerância* entre os povos, essa perspectiva se apresenta funcional ao sistema neoliberal, para Walsh (2009), porque não questiona o funcionamento da sociedade, as causas das assimetrias e das desigualdades sociais, além de trabalhar conforme a ideia de que um grupo social tem que se adequar a um sistema já consolidado e prestigiado. Walsh se soma a outros estudiosos para afirmar que essa perspectiva es “la nueva lógica multicultural del capitalismo global”, os quais veem esse reconhecimento das desigualdades como mais uma estratégia de

dominação para controlar conflitos étnicos e para manter o lugar que cada povo ocupa nas relações sociais, sem muita mobilidade porque isso resulta em uma afronta para os interesses neoliberais.

A terceira perspectiva é a *crítica*, que não é um modelo de ensino, ou seja, uma perspectiva teórico-metodológica, mas uma episteme na qual a educação crítica é vista como uma estratégia permanente que trabalha entre culturas, visando à *legitimidade, simetria, equidade e igualdade*. Esse trabalho passa pela compreensão de que há uma necessidade não apenas de reconhecer e respeitar as diferenças, mas de entender o funcionamento dos sistemas que as regem para que se possa modificá-los. Nesse sentido, mais uma vez, recordamos os postulados de Paulo Freire, quando fala do poder transformador da educação. Transformar as sociedades, tornando-as mais equitativas, é o objetivo motriz de uma educação cujas bases têm como princípio a *interculturalidade crítica*.

Identificamo-nos com esta terceira perspectiva, embora não deixemos de reconhecer a importância das outras, por entendermos que representam um avanço no âmbito da didática de línguas, já que ao longo da história do ensino de LE, o termo cultura aparece a partir dos anos 80, na abordagem comunicativa, contribuindo para um posicionamento sobre o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras mais heterogêneo.

Conforme os postulados da pedagogia decolonial, a discussão sobre cultura possui um caráter político-epistemológico, logo a prática didático-pedagógica se constrói tendo a cultura como uma questão basilar, não como um elemento que pode ser agregado ao ensino. Por isso, filiamo-nos a semelhantes posturas pedagógicas e ideológicas discutidas por Walsh e defendemos que a base de um efetivo processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras está atravessada por uma perspectiva crítica e intercultural. Acreditamos que essa *senda teórica*²² nos indica possíveis caminhos “de estar, ser, pensar, mirar, escuchar, sentir y vivir con sentido o horizonte de(s)colonial” (WALSH, 2013, p. 24), no que se refere ao ensino da língua espanhola criando possibilidades de decolonização de saberes sobre essa língua e sobre os países onde é língua oficial, levando-nos a conhecer esse *simbólico Outro* (CELADA, 2005) sob um novo olhar, mais distante daquele colonizado.

Destacamos a necessidade de mirarmos com atenção a atual conjuntura da educação brasileira, que conclama uma urgente revisão de seus princípios metodológicos, epistêmicos e

²² A expressão está escrita em espanhol e se traduz ao português como *trilha teórica*.

éticos. Entendemos que não podemos ignorar as adversidades em termos de infraestrutura básica e, atualmente, também no campo político que dificultam o avanço de projetos educacionais, tal como o proposto por Walsh e no referido *enfoque curricular*. A resolução destes problemas estruturais é tão urgente quanto a dos princípios mencionados, que são estruturantes, fundantes, para o processo de ensino-aprendizagem de línguas. Atualmente, em nosso sistema de ensino, ainda não é possível conseguir ampliar os olhares para a educação de modo a que professores, estudantes e a sociedade civil consigam reconhecer o papel transformador do qual falamos, ao mencionarmos Paulo Freire. Por isso, nos somamos a Walsh, a Freire e a todos os estudiosos que buscam contribuir para a ampliação e transformação desses olhares, na urdidura deste trabalho.

2.5.2 Ensino de LE a partir do olhar da pedagogia decolonial

Para compreender melhor a perspectiva da *interculturalidade crítica*, com a qual nos identificamos, retomamos pesquisadores, no âmbito das Epistemologias do Sul, que nos auxiliam a pensar sobre uma pedagogia decolonial. Apoiar-nos-emos em Walsh (2013), Mignolo & Vázquez (2017); Baptista & López-Gopar (2019), para refletir acerca das possibilidades de construção de uma educação crítica e decolonial²³ e sobre como podemos pensar, nesse caminho, o tratamento dado a América Latina no ensino de LE.

Em consonância com os referidos teóricos, reconhecemos a importância de entender a relação existente entre o pedagógico e o colonial que também tem se inscrito no processo de ensino e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira, produzindo efeitos no modo como a América Latina é tratada nesse processo. Segundo Walsh (2013, p. 24), pensar o ensino e a aprendizagem compreendendo o olhar epistemológico que orienta a prática pedagógica contribui para construção de caminhos “de estar, ser, pensar, mirar, escuchar, sentir y vivir con sentido horizonte de(s)colonial”. Interpretamos que esse *horizonte de(s)colonial* nos permite os deslocamentos, tão necessários e inerentes a um efetivo processo de ensino e aprendizagem. Pois – nesses deslocamentos – os envolvidos podem rever e rever-se diante das

²³ Este trabalho não se aprofundará nos estudos sobre a pedagogia decolonial, mas entende que este é um norte possível, além de desejado, para construção de um efetivo processo de ensino e aprendizagem de LE. Recuperamos, brevemente, essa discussão porque entendemos que esse posicionamento epistemológico também tem se inscrito na memória discursiva sobre a didática das línguas e nos auxilia a compreender as condições de produção que envolvem o ensino de espanhol.

desestabilizações de saberes consolidados, postos como verdades irrefutáveis, isto é, podem atualizá-los. Desestabilizam-se, assim, os lugares epistêmicos e sociais (BAPTISTA & LÓPEZ-GOPAR, 2019) que produzem o conhecimento que chega a nosso sistema de ensino.

Pensar sobre esses lugares e sobre essas desestabilizações implica um movimento que nos leva a pensar sobre a relação modernidade/colonialidade, bastante discutida pelos teóricos supracitados. É importante compreender que a modernidade e a colonialidade, para estes pesquisadores, não são períodos históricos que se encontram em oposição, em uma simples binaridade. O colonialismo se refere à relação de dominação de um povo sobre outro e nasce em um contexto imperialista. Já a colonialidade “se aplica a um padrão de poder emergente como produto do colonialismo moderno” (BAPTISTA & LÓPEZ-GOPAR, 2019, p. 5). Ou seja, a colonialidade se associa à modernidade por manter o padrão de relações de dominação que surge em um novo contexto, o moderno. Essas relações se constroem em diversos âmbitos, como o do conhecimento, quando um grupo ocupa lugar de autoridade e legitimidade para enunciar sobre um determinado saber, colocando os demais grupos à margem desse conhecimento, logo subalternizando-os em um gesto característico da colonialidade do saber. A colonialidade, travestida pela ideia de modernidade, dá continuidade ao espírito do colonialismo. Por isso é bastante frequente não observar os gestos de colonialidade – que aqui chamamos de *gestos coloniais* na modernidade, quando já não existem disputas por espaços físicos geográficos. Essas disputas acontecem em outros níveis, através do jogo presente nas relações de poder que se tecem em conformidade com o que significa poder na modernidade. E, no contexto contemporâneo, o conhecimento é um mecanismo de poder muito valorizado, daí refletirmos sobre a *perspectiva colonial do conhecimento*, como

marcada por uma relação hierarquizada de saberes e de produção de conhecimento, que passou a designar aqueles que seriam de ordem superior e aqueles que seriam inferiorizados, subordinados ou subalternizados (BAPTISTA & LÓPEZ-GOPAR, 2019, p. 10).

Nessa *perspectiva*, os lugares de enunciação - epistêmico e social – refletem relações de poder que reproduzem uma *colonização do imaginário* (QUIJANO, 1992), que, por sua vez, está fundada conforme padrões europeizados/ocidentalizado – para retomar Said, em *Orientalismo* (2007). Ou seja, trata-se de um imaginário em que a episteme produzida nesse lugar social é aquela que oportuniza o acesso ao poder. Nesse jogo, temos o que Baptista & López-Gopar (2019) chamam de *violência epistêmica*, a qual se estabelece na colonialidade/modernidade, consolidando o projeto iniciado no colonialismo. Segundo os

autores, essa violência resulta de um processo histórico de silenciamento e pode ser observada na constituição dos lugares de enunciação.

Como afirma Mignolo (2003), a modernidade ainda mantém o colonial como horizonte. É essa lógica que rege a colonialidade do poder e reverbera em uma *colonialidade da linguagem* (BAPTISTA & LÓPEZ-GOPAR, 2019), que podemos observar no campo da educação a partir do olhar dos lugares de enunciação, que aqui, em consonância com a AD pecheuxtiana, chamamos de lugares enunciativo-discursivos. Entendemos que esses enunciados são produzidos no interior de uma formação discursiva e ecoam os saberes que nela se inscrevem.

No âmbito do ensino de línguas, observamos o funcionamento da *colonialidade da linguagem* a partir, por exemplo, das decisões didático-pedagógicas adotadas nos livros didáticos, que são interpeladas por um discurso autoritário sujeito à *colonialidade do saber*, que determina o que pode e deve ser dito nesses materiais. Se pensarmos no *corpus* com o qual estamos trabalhando, podemos dizer que a forma como o saber é tratado nesses materiais – quem é convocado a falar, quem é silenciado, o que se diz sobre sujeitos e lugares, os lugares e sujeitos que são ditos, etc - pode nos levar a descrever a FD a que se filiam esses dizeres, apontando para um lugar epistêmico e social em que um determinado discurso é produzido.

Esse jogo enunciativo-discursivo se materializa na linguagem, por isso afirmamos que as relações de poder ganham forma também na linguagem. Se se trata o saber, a partir de perspectivas teórico-metodológicas homogeneizantes que tratam - a título de ilustração - noções de língua e sujeito sob esse viés, encontraremos a prevalência de um discurso que se filia a modos *europeizados* de ver e entender língua e sujeito. Quando dizemos “modo europeizado”, retomamos Quijano (1992) para referirmo-nos a um modo prestigiado resultante de uma construção histórica em que os saberes produzidos nesse *locus* lugar geopolítico - são bastante valorizados. Trazemos aqui um fragmento da fala de Rolando Vázquez em seu diálogo com Walter Mignolo registrado em *Pedagogías decoloniales – prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir – Tomo II* (2017, p. 494):

Las disciplinas canónicas están dirigidas en su práctica a reproducir el privilegio epistémico de la modernidad eurocentrada. Son disciplinas al servicio de una visión objetivizante del mundo, al servicio de las formas de representación y de apropiación de la modernidad.

É comum encontrar em livros didáticos, como demonstraremos, uma prática eurocentrada, nos termos definidos por Vázquez, observável no modo como alguns países

latino-americanos são tratados, resultando, muitas vezes, em gestos de silenciamento da América Latina. Assim, entendemos que esses movimentos podem configurar-se gestos da colonialidade/modernidade.

El sujeto producido por estos sistemas de saber es un sujeto individualizado que se relaciona con el mundo como exterioridad y que se concibe a sí mismo como centro de la realidad. Es la formación y reproducción del antropocentrismo (VÁZQUEZ, 2017, p. 498).

Em perspectivas teórico-metodológicas de caráter *relacional* e *funcional* (WALSH, 2009), observamos em nossas análises que há uma prevalência de um modo “universal e universalizante” (BAPTISTA & LÓPEZ-GOPAR, 2019) de conceber língua, sujeito e, conseqüentemente, o processo de ensino e aprendizagem. Nesse caso, há um retorno ao antropocentrismo, de que fala Vázquez, pois o sujeito-aluno é visto apenas enquanto indivíduo autocentrado e a língua como algo que lhe é exterior e apreensível, já que em seu autocentramento reside também uma autossuficiência que lhe permitiria o domínio daquilo que é concebido como exterior. A partir desses modos de compreender língua e sujeito, desenha-se o percurso metodológico que orienta o ensino. Nesse percurso, está o livro didático, lugar enunciativo-discursivo que materializa esse retorno antropocêntrico.

Atribuímos esse retorno à escolarização do saber fundada conforme a lógica da colonialidade/modernidade, fomentando a colonização do imaginário e sendo um espaço no qual a colonização da linguagem se reproduz. Segundo um enfoque decolonial, esses gestos de colonização sofrem desestabilizações, e isso colabora para um processo de ensino e aprendizagem em que se priorize a formação crítica e humana do sujeito-aluno, que pode lhe permitir inscrever-se em diferentes discursividades materializadas tanto na língua materna como na língua estrangeira.

Como dissemos anteriormente a *interculturalidade crítica*, no âmbito da pedagogia decolonial, não é um modelo de ensino, não possui caráter aplicável, pois se trata de um modo de compreender, a partir de um olhar decolonial, os processos que envolvem o ensino e a aprendizagem. Logo, como afirma Mignolo (2017, p. 496), a pergunta que nos fazemos é “como usar las disciplinas para avanzar proyectos decoloniales y no como usar la decolonialidad para avanzar proyectos disciplinarios”, entendendo que *disciplinario* se refere a um gesto característico da colonialidade/modernidade que tem por objetivo o cumprimento de padrões estabelecidos nas relações de poder. É nesse sentido que Mignolo (2017, p. 501), ainda em seu

diálogo com Vázquez, afirma que é preciso “distinguir escolaridad (entrenamiento) de educación (aprender a vivir en el vivir desde que nacemos)”. Concordamos com Mignolo e endossamos que reconhecemos a importância da escolaridade e defendemos que essa *educación* também encontre nas escolas mais espaço.

Rever construtos sociais a partir de outra lógica histórica e recuperar a memória discursiva sobre esses construtos, atentando para seus lugares enunciativo-discursivos, contribui para a desconstrução de uma lógica centrada em gestos de colonialidade/modernidade. Esse revisitar nos ajuda a construir um olhar decolonial para o modo como ensinamos e aprendemos uma língua estrangeira. Esse revisar contribui para a construção de um olhar em que a língua espanhola é vista conforme sua heterogeneidade constitutiva e de acordo com sua inscrição nos países onde é língua oficial, por sua vez, também constitutivamente heterogêneos, para além de plurais. Assim, acreditamos que é possível “desvelar as epistemologias do poder” (BAPTISTA & LÓPEZ-GOPAR, 2019, p. 14), descentralizando olhares *europeizados* e mirando com mais atenção para o sul.

Isto posto, entendemos que o gesto decolonial é um movimento necessário ao processo de ensino e aprendizagem de línguas, porque nos ajuda a refletir sobre esse processo, para além dos demais princípios teórico-metodológicos que mencionamos. Interpretamos tais princípios são constitutivos da memória que envolve a didática das línguas e, por isso, reconhecemos suas contribuições. Desta forma, a partir dessas reflexões, discutiremos a seguir acerca das noções de língua e sujeito, a fim de que possamos pensar em possibilidades de compreensão da língua espanhola conforme sua heterogeneidade constitutiva e sob um olhar decolonial.

2.6 SOBRE A NOÇÃO DE LÍNGUA

Lugar de falhas e interditos, incompleta, o lugar do “não-todo”, como afirma Milner (1981), a língua, com a qual trabalhamos, é o registro de uma historicidade e está na ordem da opacidade e da incompletude. Essa língua corresponde à materialidade na qual os discursos ganham forma, por isso os signos linguísticos por si só nada dizem, pois se organizam atravessados pela história, pelo inconsciente e pela ideologia, como já sinalizamos. A língua, nos termos aqui defendidos, constitui-se conforme uma complexa rede de relações discursivas que a dicotomia entre língua e exterioridade não consegue explicar.

Ao defendermos língua como forma material, tomamos como princípio que esta forma é constitutivamente heterogênea. Tal concepção implica uma revisão das concepções que defendem a transparência linguística, uma vez que esta visão produz um efeito de evidência no qual todos os saberes possíveis seriam facilmente apreensíveis através apenas da análise linguística. Esta evidência é apenas um efeito e não um sentido tácito, homogêneo e imutável. A análise da superfície linguística sob uma noção de língua transparente, em exercícios metalinguísticos, e a instrumentalização da língua são insuficientes para compreender os processos discursivos, inerentes às interlocuções humanas.

Nesse sentido, buscamos nos afastar da “língua de madeira [...] língua lógica, língua metálica, sem aspecto exterior [...] língua semântica” (GADET & PÊCHEUX, 2004, p. 23-24), pois esse é um modo de ver a língua que a homogeneíza, que rejeita a contradição e se constitui sob o apagamento da memória dos povos, para que as memórias forjadas por aqueles que ocupam posição de poder e autoridade possam se sobrepor. Neste trabalho, dialogamos também com a noção de *língua natural*, em consonância com Gadet & Pêcheux (2004, p. 24). As línguas naturais vão na contramão da língua de madeira, pois apresentam a “dificuldade *que* provém do fato de que suas marcas sintáticas são essencialmente capazes de descolamentos, de transgressões, de reorganizações. É também razão pela qual as línguas naturais são capazes de política” (*ibidem*). A noção de que a língua é capaz de política é a que nos interessa. Compreender o político que atravessa a língua permite enveredar por suas nuances, inclusive reconhecer os meandros da *língua de vento* (GADET & PÊCHEUX, 2004), que parece romper com a língua de madeira, que é “tão leve quanto o vento”, mas é resultado da compreensão capitalista de que é preciso romper a madeira, mas sem deixar de exercer poder. Essa *língua de vento*, muitas vezes, dificulta o reconhecimento de que o entremeio existente entre a presença e a ausência é um silêncio signifiante.

Os materiais didáticos que buscam desfiliar-se da noção de língua de madeira defendem uma concepção de língua que promova a comunicação, tal como propõe o *método comunicativo*. Dentro desta perspectiva, as línguas estrangeiras recebem um tratamento que as considera “veiculares”, como já indicamos. De acordo com Celada (2004, p. 146), o caráter veicular das línguas define que estas são uma possibilidade de comunicação e inclusão no mercado do trabalho, sendo estes os traços principais que caracterizam seu estatuto veicular. Efeitos da *ligereza* da língua de vento, que busca afastar-se de um paradigma, mas apenas o adapta a novos interesses. Mais adiante veremos que a forma, ainda que não a morfossintática, seguirá sendo o foco dentro da vertente comunicativista.

Tal fato fez com que muitos materiais didáticos tenham se construído assumindo esse caráter e, portanto, compreendendo a língua como instrumento de comunicação. Tomamos como base os postulados de Celada (2004; 2008) e de Serrani (2010) para refletir sobre as discursividades que definem a língua conforme sua funcionalidade, perspectiva que homogeneiza a língua e que “interpela o sujeito como pragmático: ‘fale já’, ‘fale agora’” (CELADA, 2008, p. 147). A proximidade entre as línguas espanhola e portuguesa e o modo como essa proximidade tem sido tratada resultou em um imaginário em que aprender espanhol é fácil. Dessa forma, a instrumentalização da língua seria suficiente para garantir a aprendizagem dessa outra língua. Como afirma Celada (2008, p. 154), precisamos entender e desconstruir o “funcionamento do pré-construído segundo o qual o espanhol é uma língua fácil”.

Portanto, defendemos a importância de que se reveja a noção de língua presente nas salas de aula de LE, através dos livros didáticos e de orientações curriculares, para que se tenha um processo de ensino e aprendizagem da língua espanhola consoante com a heterogeneidade constitutiva dessa língua e dos sujeitos aprendizes e falantes da língua espanhola. Defendemos também um processo de ensino que seja condizente com a realidade das escolas regulares brasileiras, mas que consigam irromper as barreiras das muitas adversidades ainda existentes em nosso sistema de ensino, de modo a não seguir reproduzindo modelos de ensino que silenciam a língua espanhola.

Isto posto, entendemos, em consonância com De Nardi (2007) retomando as discussões tecidas por Pêcheux & Gadet, em *A língua inatingível* ([1981] 2004), que a língua é constituída por uma *dupla materialidade: a linguística e a histórica*. Pêcheux e Gadet, na referida obra, discutem acerca do *real da língua* e do *real da história*, marcando uma concepção de língua que se afasta daquela defendida pela Linguística. Estes teóricos postulam que o *real da língua* é aquilo que é impossível de ser dito, impossível de ser simbolizado, mas que é afetado pelo *real da história* quando nela irrompe o equívoco, a contradição, conforme aponta Morales (2005, p. 220).

Como a Linguística procura construir o real como um todo consistente, representável por uma rede de regras, tenta ignorar o equívoco [...] O equívoco é fundado pelo interdito, isto é, é por estar sujeito a uma impossibilidade de que o discurso seja falho. A presença do equívoco, por sua vez, é fundamental ao discurso, como diz Pêcheux, é por conta desses “rearranjos” que a língua é capaz de política (MORALES, 2005, p. 221).

Em *O amor da Língua*, Jean-Claude Milner (1981) segue falando sobre o impossível de se dizer, sobre a incompletude da língua. Para referir-se a esse não-todo, ele tece, a partir da Psicanálise de Lacan, a noção de *alíngua*. O autor afirma que “a *alíngua* é o que o inconsciente pratica, prestando-se a todos os jogos imagináveis para que a verdade, no *domínio* das palavras fale [...]” (MILNER, 1981, p. 15). A *alíngua* se aproxima ao *real da língua*, de que fala Pêcheux, pois ela é da ordem do que é impossível de mensurar e destoa totalmente da noção de língua, da Linguística, para qual a língua é o lugar da totalidade, “facilmente preenchível, mas que ignora o que vem da *alíngua*” (MILNER, 1981, p. 27). O referido teórico discorre acerca da relação entre língua e *alíngua*, dizendo que “a língua é um real de natureza bastante singular, já que o impossível (*alíngua*) não cessa aí de ser desconhecido” (*Ibidem*, p. 28). O atravessamento do real da língua, na perspectiva de Milner, se diferencia do defendido por Pêcheux. Segundo este autor, o equívoco irrompe o real da história e, assim, interpela a língua. Já para Milner, essa irrupção acontece pelo imaginário e não pela história. Ao não de se considerar o atravessamento do histórico, como afirma Morales (2005, p. 221), recai-se no apagamento do político que é constitutivo do real da história e atribuir apenas ao imaginário esse atravessamento implica a negação de que a língua é afetada por interpelações de distintas ordens que não apenas a do imaginário.

Sem compreender a relação que se estabelece entre o impossível da língua e o que pode ser dito como uma complexa rede de atravessamentos, recai-se na negação do sujeito defendido por Pêcheux, esse que, no discurso, “não é a origem do dizer nem autossuficiente” (*ibidem*, p. 221). O sujeito sobre o qual fala Pêcheux é assujeitado porque a subjetividade, que também o constitui, está imersa em um complexo processo discursivo que se tece na/pela historicidade, que é política e interpelada pela ideologia e pelo inconsciente. Todo enunciado é sempre anterior ao momento mesmo na enunciação (FOUCAULT, 2010), pois ambos trazem consigo a memória de dizeres outros e de outrora. O sujeito do discurso está assujeitado a esse funcionamento da língua, daí a noção de assujeitamento postulada por Pêcheux. Por isso, este teórico fala sobre a “teoria não-subjetiva da subjetividade”, porque ele fala sobre os sujeitos, mas não sobre sua constituição individual, interior, subjetiva. Ele fala sobre essa noção de subjetividade que é atravessada pelo outro, por dizeres outros. E para falar dessa subjetividade, é preciso se desvencilhar da noção de sujeito pragmático, dono e origem de dizer, que controla o que diz. O sujeito e a subjetividade, dos quais fala Pêcheux, não possuem esse controle, porque a língua escapa à mera intenção do sujeito-indivíduo, daí a existência dos atos falhos, por exemplo. Isso desconstrói a ideia de transparência linguística e cede lugar a uma concepção

que interpreta a língua como opaca, porosa, cheia de brechas por onde os sentidos escapam ao desejo de intenção. E escapam porque ela se constrói, na indissociável relação língua-sujeito.

Por isso, não podemos pensar em um nível de consciência capaz de controlar essa complexidade. Como já dito, há o “não-todo, o não-representável, o inatingível” (LEANDRO FERREIRA, 2005, p. 2017), que é da ordem do inconsciente, e sobre o qual o sujeito não tem controle, apesar da busca incessante por atingir o inatingível, como deseja a Linguística.

No âmbito do ensino de línguas estrangeiras, encontramos teorias sobre ensino-aprendizagem e práticas metodológicas - as quais não se filiam à concepção de língua defendida pela AD - que compreendem a língua como estrutura e como instrumento de comunicação. Em *Semântica e Discurso* ([1975] 2009, p. 83), Pêcheux defende que essa expressão – instrumento de comunicação –

deve ser tomada em sentido figurado e não em sentido próprio, na medida em que esse “instrumento” permite, ao mesmo tempo, a comunicação e a *não-comunicação*, isto é, autoriza a divisão sob a aparência da unidade, em razão do fato de não estar tratando, *em primeira instância*, da *comunicação* de um sentido.

A referida reflexão de Pêcheux segue marcando uma oposição aos modos de ver que a colocam a serviço dos indivíduos como um instrumento que não abrange o processo discursivo no qual essa língua está inscrita. Em *Semântica e Discurso*, a partir da noção de ideologia²⁴, Pêcheux (2009, p. 82) critica a “indiferença da língua (nos termos da Linguística) com as lutas de classes”. Pois, conforme o teórico, a língua e os sujeitos não possuem autonomia suficiente para se manterem imunes ao ideológico. Portanto, para Pêcheux o sujeito é interpelado pelas relações ideológicas, em oposição à noção de sujeito individual, idealizado e capaz de dominar a *langue* (língua) e aplicá-la à *parole* (fala), esta entendida dentro da Linguística como discurso: “a discursividade não é a fala (*parole*), isto é, uma maneira individual “concreta” de habitar a “abstração” da língua; não se trata de um uso, de uma utilização ou da realização de uma função” (PÊCHEUX, 2009, p. 82).

Há sempre um exterior constitutivo da língua, marcado pelo equívoco e pela contradição, tal como postula De Nardi (2007, p. 38), porém esse exterior não é essa “abstração”, a qual se refere Pêcheux, totalmente apreensível e que o sujeito, em sua

²⁴ Neste momento, a partir da reflexão sobre as lutas de classes. Posteriormente, com base na noção de ideologia de Althusser, em *Aparelhos Ideológicos de Estado*.

individualidade, alcança através do sistema linguístico e assim coloca a língua em uso. Esse exterior, ressaltamos, é esse equívoco entendido como “espaço de tensão entre o real da língua e o real da história” (DE NARDI, 2007, p. 42) e que Pêcheux coloca como oposição à noção de que a língua é esse sistema apreensível e controlável.

A discussão que traçamos até o momento sobre a noção de língua nos ajuda a entender melhor que língua é essa sobre a qual falaremos ao longo deste trabalho, com a especificidade de que aqui trataremos de uma língua estrangeira: a língua espanhola. Daí a importância de retomar o papel da história, sobre o qual falamos anteriormente quando nos referimos ao materialismo histórico, pois entendemos que “línguas distintas produzem diferentes discursos porque essas línguas possuem uma forma distinta de historicizar-se, produzindo sentidos de forma diversa” (DE NARDI, 2007, p. 42).

Em consonância com De Nardi e retomando a discussão anterior sobre língua, defendemos a importância da oposição, marcada por Pêcheux, em relação à concepção de língua apenas como estrutura e como instrumento de comunicação a serviço da individualidade do sujeito. A língua espanhola, essa língua dos países *outros* sobre os quais falaremos, é também constitutivamente atravessada pela história e pela ideologia. Há nela também lugares de tensão entre o dito e o não-dito, entre o real da língua e o real da história, trata-se de uma língua incompleta, que não deveria ser objetivo do processo de ensino línguas tentar completá-la ou apreender o máximo possível dessa suposta completude.

Dessa forma, quando se toma, nas práticas de ensino, a língua como um todo uniforme e acabado em si mesmo, cria-se um imaginário que apaga a sua incompletude e os seus atravessamentos. Ademais, devido à semelhança com o português brasileiro, forja-se um outro imaginário, o qual estabelece uma relação de espelhamento entre essas duas línguas²⁵, ou seja, uma como reflexo da outra, desconsiderando a historicidade que as atravessa e que, conseqüentemente, implicará em diferentes discursos, em distintas formas de dizer e produzir sentidos.

Isto posto, defendemos a necessidade de que se priorize um processo de ensino e aprendizagem que entenda língua como forma material na qual os sentidos se constroem,

²⁵ Recomendamos a leitura de *Espanhol e português brasileiro – estudos comparados*, de Adrián Fanjul e Neide Gonzáles (2014).

cristalizam-se e se ressignificam a partir do jogo discursivo. Segundo Celada (2005, p. 2), aprender uma língua estrangeira é

sujeitar-se às formas de dizer de outra ordem simbólica, em potência, implicará movimentos-sujeito, implicará uma subjetividade sendo solicitada e tomada em redes de memória – o que dá lugar a filiações identificadoras [...] A observação de produções em tal processo permitirá detectar os pontos da cadeia significante nos quais não se produz a identificação simbólica e interpretar que processos discursivos determinam a resistência por parte de um sujeito (por sua própria constituição) a submeter-se à forma material – linguística e discursiva – do novo simbólico que o interpela.

Para pensar o ensino de LEs conforme a concepção de língua que aqui defendemos, é preciso que também se realize um segundo movimento, o qual consiste no rever o modo como o sujeito/aluno é visto no processo de ensino e aprendizagem.

2.7 SOBRE A NOÇÃO DE SUJEITO

Não há outro modo de se dizer que não seja através do olhar e da voz do outro (CORACINI, 2007, p. 61).

Seguimos apoiando-nos em Pêcheux para pensar agora sobre a noção de sujeito e sua indissociável relação com a língua no processo de ensino e aprendizagem. Como afirma Indursky (2008, p. 10), Pêcheux reconhece o sujeito do discurso não como um “organismo humano individual”, mas como um “lugar determinado na estrutura social”. Portanto, o sujeito/indivíduo passa pelo processo de interpelação histórica, ideológica e inconsciente e, assim, materializa os discursos, sendo interpelado em sujeito do discurso e ocupando diferentes posições dentro das redes discursivas. Pêcheux ([1983] 2014, p. 310) afirma que o sujeito do discurso é “puro efeito de assujeitamento à maquinaria da FD (Formação Discursiva) com a qual ele se identifica”.

Em *A análise de discurso: três épocas* (1983), Pêcheux se posiciona teoricamente para falar sobre a noção de sujeito que permeia toda sua obra. Desta forma, podemos entender melhor a noção de assujeitamento, a que acabamos de nos referir. Para o autor, “os sujeitos acreditam que ‘utilizam’ seus discursos quando na verdade são seus ‘servos’ assujeitados, seus ‘suportes’” (PÊCHEUX, 2014, p. 307). Essa afirmação já se encontrava presente em *Análise Automática do Discurso* (1969) – AAD-69, quando o teórico marcava sua oposição à Linguística, mostrando-se contrário a posições que defendem o inatismo, a capacidade

individual e biológica como determinantes para a linguagem. Conforme Pêcheux, essas noções produzem a ilusão de que aquele que fala é a “origem do dizer” e, por isso, domina a língua, tendo inclusive o poder de explicá-la em exercícios metalinguísticos. Nesse sentido, o autor diz:

Esta tomada de posição “estruturalista” que se esfuma depois da AD-1 produz uma recusa (que, esta, não vai variar da AD-1 à AD-3) de qualquer metalíngua universal supostamente inscrita no inatismo do espírito humano, e de toda suposição de um sujeito intencional como origem enunciativa de seu discurso (PÊCHEUX, 2014, p. 307).

Com Katherine Fuchs, em 1975, Pêcheux tratou da “teoria não-subjetiva da subjetividade”, quando começa a pensar um sujeito duplamente afetado por sua constituição pessoal e pela social, como bem explica Indursky (2008, p. 10-11): “na constituição de sua psiquê, (o sujeito) é dotado de inconsciente. E, em sua constituição social, é interpelado pela ideologia. É a partir desse laço entre inconsciente e ideologia que o sujeito da AD se constitui”. Na obra *Semântica e Discurso* (1975), Pêcheux problematiza a noção de ideologia a partir de Louis Althusser, em *Aparelhos Ideológicos de Estado*, afirmando que todo discurso se tece a partir de uma formação ideológica que atravessa a materialidade da língua permitindo ecoar os saberes inscritos nos aparelhos ideológicos. O chamado sujeito da enunciação possui a ilusão de que controla o que diz, uma vez que está centrado no ego-eu e ignora o atravessamento da ideologia e “as causas que nos determinam” ([1983] 2014, p. 310).

Em *Discurso: estrutura ou acontecimento* (1983), Pêcheux continuará asseverando a impossibilidade de “autocontrole funcional do ego-eu”, pois os discursos se inter-relacionam, isto é, produzem entre si uma relação interdiscursiva que é atravessada, além do inconsciente e da ideologia, também pela história. (PÊCHEUX, 2014, p. 313) Por conseguinte, é preciso entender o funcionamento da memória na história (e não nos referimos à memória individual nem à história como disciplina) para entender como o sujeito se posiciona diante das formações discursivas nas quais se inscreve e quais os efeitos desses posicionamentos. Parece-nos importante enfatizar que a noção de sujeito assujeitado, postulada por Pêcheux, coloca-se em uma indissociável relação com a noção de formação discursiva (FD), uma vez que, conforme Indursky (2008, p. 11), as FD correspondem a um *domínio* de saber e se relacionam com a “ideologia vigente, regulando o que pode e deve ser dito”.

Sobre formação discursiva, em AAD-69, Pêcheux aborda essa noção em referência à organização do discurso em uma *máquina estrutural fechada*. A partir de Foucault, em

Arqueologia do saber ([1969] 2010), Pêcheux revê essa “máquina” e entende que “uma formação discursiva não é um espaço estrutural fechado, pois é constitutivamente “invadida” por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras FD) que se repetem nela, fornecendo-lhe suas evidências discursivas fundamentais (por exemplo, sob a forma de “pré-construídos” e de “discursos transversos” (PÊCHEUX [1983], 2014, p. 310). Para pensar sobre essas “invasões”, faz-se necessário retomar questões de memória e refletir sobre o atravessamento do interdiscurso, pois os discursos se tecem inscritos na memória e estão em contato com os saberes de outras formações discursivas também inscritas na memória que pelo interdiscurso atravessam a materialidade da língua em novas FD.

Salientamos que a noção de discurso, defendida por Pêcheux, rompe com a ideia de discurso como transmissão de mensagens entre um emissor e um receptor. Para o autor, “o discurso é efeito de sentidos entre os locutores” (ORLANDI, 2012, p. 21). Também se considera a indissociabilidade da relação língua e discurso, sendo a língua “condição de possibilidade do discurso” (*ibidem*, p. 22). Ela mesma é atravessada, em sua materialidade, pelo discurso, ou seja, o que está no âmbito do intradiscurso é sempre interpelado pelo interdiscurso, como mencionamos anteriormente. Este é entendido como um “além exterior e anterior” à materialidade linguística (PÊCHEUX [1983] 2014, p. 310) que, ao mesmo tempo, a constitui.

O intradiscurso corresponde ao fio do discurso, ao que está na ordem da linearidade da linguagem, àquilo que é formulado pelo enunciador em relação ao que é *além exterior e anterior* ao momento mesmo da enunciação. Essa relação deve ser analisada a partir dos efeitos de sentido da formulação. O sujeito, ao enunciar, tem a ilusão de que domina esses efeitos e o próprio dizer, pois produz algo que é representável, mas essa representação material está inscrita em uma formação discursiva e, portanto, constrói-se a partir de lugares históricos, ideológicos e de um imaginário inscritos no inconsciente de quem enuncia, logo não há controle sobre esses lugares e sobre os efeitos que se produzirão.

O interdiscurso não é linear e ao atravessar o intradiscurso remete à referida rede de saberes, que também podemos chamar de formações discursivas. Para compreender o âmbito interdiscursivo, tem-se na AD a noção de *pré-construído* que se refere ao “sempre já-aí”, isto é, refere-se “aos traços, no discurso, de elementos discursivos anteriores dos quais esqueceu-se [quem foi] o enunciador” (PÊCHEUX *apud* REVUZ, 1998, p. 235). Também a noção de *discurso transversal* nos auxilia a compreender o funcionamento do interdiscurso e o seu atravessamento no intradiscurso. Revuz (1998, p. 236) afirma que o discurso transversal “diz

respeito às denominadas *substituições orientadas*”, uma vez que se referem à possibilidade de substituir palavras e expressões em relações metonímicas dentro de uma formação discursiva.

No tocante ao processo de ensino e aprendizagem, temos nas escolas sujeitos empíricos/indivíduos constituídos biologicamente, que são também interpelados em sujeitos discursivos e ocupam posições-sujeito no processo de ensino e aprendizagem, inscrevendo-se em distintas formações discursivas. Esses sujeitos/alunos, duplamente afetados, falam a partir de determinados lugares sociais e se inscrevem, pela língua estrangeira, em novas formações discursivas, que tendem a relacionar-se com aquelas em que os sujeitos/alunos já estão inscritos na língua materna. Nesse processo, eles também são interpelados em sujeitos do discurso ao entrar em contato com novas redes de saberes e nelas realizarem movimentos de inscrição através de processos de identificação, sobre os quais falaremos melhor mais adiante.

Durante o processo de ensino e aprendizagem, as formações discursivas que se materializam em língua estrangeira podem causar um certo estranhamento que tende a se desconstruir à medida em que o sujeito/aluno realiza movimentos/deslocamentos para entender o funcionamento dessas redes e, conseqüentemente, da língua em que ela se materializa. Desta maneira, o sujeito/aluno constrói percursos para encontrar um lugar de dizer nas discursividades presentes nessa língua *outra*.

Ao aprender uma língua estrangeira, o aluno tem a ilusão de que tem o controle sobre o processo de aprendizagem, logo teria também o controle sobre o que diz na língua estrangeira. Essa ilusão é resultado do imaginário legitimado e reproduzido por metodologias de ensino que trabalham com uma noção de língua transparente, sem considerar que essa transparência é apenas um efeito de sentido. Quando se concebe essa língua como transparente, o sujeito/aluno é visto como destituído das interpelações discursivas que o afetam e constituem. Dessa forma, os aprendizes são vistos homogeneamente, resultando em um processo de ensino e aprendizagem de línguas que acontecerá de maneira uniforme porque não considera a heterogeneidade constitutiva desses sujeitos/alunos. Ao se conceber o discurso como uma mensagem que é transmitida de um emissor para um receptor, apagam-se todos os atravessamentos que afetam esse discurso. Por conseguinte, o atravessamento do intradiscurso pelo interdiscurso é um movimento que é silenciado. Esse silenciamento é responsável pela ratificação do imaginário no qual o sujeito/aprendiz é a origem do dizer e tem seu total controle, para tanto bastaria debruçar-se sobre os aspectos mais estruturais da língua sem deter-se sobre a ordem e o funcionamento discursivo dessa estrutura.

Como já sinalizamos, entendemos que o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, sobretudo no ensino regular pode fomentar nos alunos o desejo de que tomem a palavra na língua estrangeira e nela ocupem um *lugar de dizer*, que em nada, asseveramos, se relaciona com a reprodução acrítica e automática do dizer, pois poder dizer em um outro lugar significa estabelecer redes de filiação com as formações discursivas existentes em uma outra sociedade, ou seja, identificar-se ou não com os saberes que se constroem nesse outro lugar, ler os *já-ditos* e *não-ditos*, e assim poder tomar a palavra, entendendo as singularidades constituintes desse outro lugar. Como destacado por De Nardi (2007, p. 175), “tomar a palavra é, portanto, o trabalho do sujeito de estabelecer um lugar a partir do qual ele se dirá como tal, o lugar no discurso. Inscreve-se, esse sujeito, assim, em ‘traços significantes’, produzindo espaços de dizer nesta outra língua”.

Ainda sobre tomar a palavra em outra língua, retomamos Nascimento (2020, p. 83 *apud* SERRANI, 1998, p. 248) para quem

dizer-se sujeito na língua do outro é “tomar a palavra”, ou seja, inserir-se numa discursividade em busca de um lugar a partir do qual se dirá sujeito e produzirá sentidos nessa outra língua. É inscrever-se “em traços significantes, interdiscursivos, inconscientes, que se realizam fundamentalmente por metáfora e metonímia e que vão constituindo o sujeito do discurso [...] é na linguagem que o homem é homem e se defronta com o problema de seu ser”.

Sendo assim, a palavra *deslocamento* nos é demasiado cara porque implica uma ruptura com concepções teórico-metodológicas que não interpretam o “tomar a palavra” nessa perspectiva e concebem a língua e os sujeitos como homogêneos, desprendidos das relações socioculturais, políticas, históricas e ideológicas que os atravessam. Poderíamos dizer, assim, que nesse modo de entender a língua e os sujeitos há um movimento de homogeneização e de fechamento, no qual existe uma tendência de uniformização que leva a um dizer sobre o outro que o apresenta como apreensível. Trata-se de uma versão desse outro que se coloca como o “todo”. E os modos de dizê-lo, não raro, acabam se apoiando ou produzindo estereótipos.

Portanto, defendemos que o processo de ensino e aprendizagem prime por uma postura descentralizadora e plural, em que se conceba a língua conforme sua indissociabilidade referente às relações discursivas e, conseqüentemente, a questões de ordem sociocultural, histórica, política e ideológica. Um processo em que o aluno possa tomar a palavra na língua do outro. Entendemos que essa tomada de palavra também se torna possível quando se adota

um caminho teórico-metodológico no qual as línguas são trabalhadas em um currículo que integra seus aspectos *multidimensional*, intercultural e interdisciplinar. Nessa perspectiva, os componentes “intercultural, língua-discurso e práticas verbais” (SERRANI, 2010, p. 30), acrescentamos aqui as não-verbais, são tratados de maneira integrada e como constitutivos tanto da LM como da LE.

O chamado *enfoque curricular*, ao qual nos referimos anteriormente em consonância com o postulado por Serrani (2010), tem seu foco na construção de um currículo escolar que pense o processo de ensino e aprendizagem sem fragmentá-lo. Entendemos que é necessário pensar na construção de um currículo que considere as múltiplas dimensões da linguagem, através de trabalhos que estejam em diálogo com outras disciplinas e com outras áreas do conhecimento, por meio dos temas transversais. Podemos encontrar reverberações desse *enfoque* na pedagogia de projetos, que trabalha em uma perspectiva transdisciplinar. Essas posturas contribuem para que se rompa com o efeito de evidência, a transparência linguística e com a noção de aluno como sujeito apenas empírico, isento das interpelações discursivas, negando assim o fato de que é duplamente afetado pelo empírico e pelo discursivo. Desconstrói-se, também, a ideia de que o processo de ensino e aprendizagem deve ser construído de maneira uniforme, porque, deste modo, considera-se que o funcionamento dos sujeitos e os movimentos que realizam durante a aprendizagem são sempre os mesmos e não divergem entre si.

Salientamos que não negamos a importância de se trabalhar as formas da língua e seu funcionamento. Filiamo-nos, mais uma vez, a Serrani (2010) quando propõe uma prática docente pautada na construção de um currículo interculturalista e discursivo. Em sua proposta, a autora delineia uma prática de ensino com três componentes: “1) intercultural, 2) língua-discurso (com esses dois subcomponentes integrados) e 3) de práticas verbais” (SERRANI, 2010, p. 30). Ao falar sobre o componente de número dois, Serrani enfatiza que língua e discurso são componentes que caminham integrados, assim como também já havíamos afirmado ao tratar da indissociabilidade entre língua e discurso. Os discursos se corporificam em uma materialidade. A nós cabe analisar como a materialização desses discursos acontece na língua, para assim pensar metodologicamente como ensinar e aprender a língua espanhola compreendendo esta língua a partir desta indissociável relação.

Cada aluno traz para sala de aula um universo que o constitui. Inconscientes dessa constituição, não conseguem reconhecer que suas atitudes resultam dela. Ratificamos que a partir dos estudos em AD pecheuxtiana, ao referirmo-nos ao inconsciente, não tratamos da

ausência de consciência, mas àquilo que também está presente em nossa constituição e se apresenta pelos lapsos, pelas falhas daquilo que nos constitui, materializando-se na linguagem. Ou seja, o inconsciente não é uma ausência de consciência, é uma impossibilidade de domínio de todo que nos constitui. Ao estudar uma língua estrangeira, o aprendiz realiza movimentos de identificação com novos lugares discursivos que se constroem e acontecem não apenas em outra língua, mas em outro lugar social, histórico e ideológico. Esses movimentos passam por diversas fases. Desde a primeira, quando, em geral, há um estranhamento diante do novo, do *outro*, à desidentificação de que fala Pêcheux (1975). É importante frisar que os sujeitos estão em constante processo de movência, identificando-se, contra-identificando-se e desidentificando-se das formações discursivas. Por isso, muitos autores que tratam da questão da identidade na aprendizagem de línguas estrangeiras discorrem acerca deste fenômeno como um processo, posto que as identidades e as identificações são moventes.

Em *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio* (1975), Pêcheux fala de *tomadas de posição* (posições-sujeito) em relação à forma-sujeito²⁶ de uma FD. O autor afirma que há modalidades de tomada de posição, sendo elas a do *bom sujeito* e a do *mau sujeito*. Na primeira modalidade, há uma “superposição entre o sujeito do discurso e o sujeito universal da formação discursiva. Tal superposição revela uma identificação plena do sujeito do discurso com a forma-sujeito da FD que afeta o sujeito do discurso” (INDURSKY, 2008, p. 12).

Na segunda modalidade, entendida também como contra-identificação,

[...] o sujeito do discurso, através da tomada de posição, se contrapõe à forma-sujeito que organiza os saberes da FD com a qual o sujeito se identifica. Essa segunda modalidade consiste, então, em uma separação (distanciamento, dúvida, questionamento, contestação, revolta...) em relação aos saberes da forma-sujeito, conduzindo o sujeito do discurso a contra-identificar-se com a forma-sujeito da formação discursiva que o afeta (INDURSKY, 2008, p. 13).

Pêcheux também fala sobre uma terceira modalidade, a *desidentificação*, que ocorre quando “o sujeito do discurso desidentifica-se de uma formação discursiva e sua respectiva forma-sujeito para identificar-se com outra formação-discursiva e sua forma-sujeito”

²⁶ É o sujeito do saber de uma FD; o chamado sujeito universal, que organiza os saberes de uma formação discursiva. Esta, por sua vez, é uma rede de *domínio* de saberes. A forma-sujeito é essa “voz” que fala no interior de uma FD, regulando os seus dizeres.

(INDURSKY, 2008, p. 14). A *desidentificação* provoca uma ruptura com a FD que o sujeito do discurso se identificava/se inscrevia. Essa ruptura faz com que o sujeito do discurso se inscreva em outra FD, já que é interpelado pela ideologia, que por sua vez se constrói sob o contraditório, com base nos opostos, nas divergências. O rechaço a uma FD é um rechaço à formação ideológica que a constitui.

Na aprendizagem de uma língua estrangeira, o sujeito/aluno tende a inscrever-se nas formações discursivas dessa sociedade *outra* que se filiam àquelas nas quais ele também está inscrito na sociedade onde vive, isto é, são as FD da primeira língua que filtram as FD da segunda (CORACINI, 2003). Podemos dizer, então, que há uma identificação com essas “novas” formações discursivas, mas nem sempre essa identificação será plena, o que pode acarretar processos de contra-identificação ou, até mesmo, desidentificação. Pois, os modos de dizer em uma sociedade *outra*, bem como a forma como ela se organiza histórica, ideológica e socio-culturalmente, não são o reflexo, numa relação de espelhamento, daquilo que constitui esses modos inscritos no lugar de origem do aluno. Vale salientar que Revuz (1998, p. 237) fala sobre a imagem que se tem sobre o *outro* e sobre si como ilusória, porém necessária (e compreensível) diante desse desejo de unidade do sujeito, que precisa se ancorar em uma noção de subjetividade una, em relação à “pluralidade de outros”.

Construiu-se um imaginário em torno desses modos de dizer e ser do *outro* estrangeiro e de si próprio que os coloca em um lugar hermético, fazendo com que os alunos busquem paridade entre esses modos, quase como uma relação sinonímica. Isto se deve ao fato de que as identidades e os processos de identificação não são explorados no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Faz-se necessário, então, desconstruir esse imaginário, compreendendo que esta paridade também está no campo da ilusão de que se pode dominar o *outro*, seus modos de dizer e de ser. Retornamos, assim, ao já mencionado desejo de completude inerente aos seres humanos, que buscam preencher a falta que lhes é constitutiva. Por isso, é mais simples pensar o ensino em uma perspectiva em que se trabalhe com a ideia de *domínio* ao se apreender o *outro*, em uma ilusória noção de totalidade. Tal fato incorre na simplificação do *outro*, silenciando as identidades e suas movências, bem como negando o efeito da interdiscursividade que é estruturante do *outro* e atravessa os dizeres, desestabilizando os sentidos e o *ego* (REVUZ, 1998). Disso resulta a perda de controle dessas identidades que já estão inscritas no imaginário sobre a língua estrangeira e sobre si com um efeito de evidência e verdade muito veementes.

Ressaltamos que ocorre, na aprendizagem de uma nova língua em que se prime por sua constituição discursiva e do *outro* estrangeiro, um movimento que leva o aprendiz a rever-se à medida em que busca compreender essa constituição que lhe é nova. E, nesse processo, rever-se é um movimento inevitável porque, ao nos aprofundarmos nesse universo *outro*, nos enfrentamos com estranhamentos diante daquilo que não nos é familiar é quando acontece o rompimento com nossas expectativas sobre o *outro* e sobre o próprio processo de aprendizagem. Se há um embate, ele acontece em relação a algo, e esse algo é aquilo que nos constitui em relação ao novo. Portanto, aprender uma língua estrangeira é, conforme De Nardi (2007), “um rever-se pelos olhos alheios”.

2.7.1 Processos de identificação

O sujeito é, assim, fruto de múltiplas identificações – imaginárias e/ou simbólicas – com traços do *outro* que, como fios que se tecem e se entrecruzam para formar outros fios, vão se entrelaçando e construindo a rede complexa e híbrida do inconsciente e, portanto, da subjetividade (CORACINI, 2007, p. 61).

Conforme Pêcheux, em *O discurso: estrutura ou acontecimento* (1983), o sujeito pragmático tem necessidade de um mundo estável e, para ele, a noção de sentido e identidade possui caráter de transparência e evidência, ou seja, os conflitos e as contradições inerentes a essas noções não são reconhecidos justamente porque desestabilizam esse efeito de transparência e evidência, bem como o próprio desejo de subjetividade e unidade. Como afirma Zoppi-Fontana (2001, p. 236), esse sujeito “necessita um mundo semanticamente normal”. Pensar o mundo conforme esta pluralidade exige “um trabalho histórico e simbólico no campo da representação do sujeito a partir da contradição constitutiva dos processos discursivos” (*ibidem*).

Na aprendizagem de línguas estrangeiras, tem se construído um discurso que busca definir a identidade dos falantes. Mais uma vez, essa busca é resultado do desejo, que é socialmente construído, de *domínio* e controle do *outro*. Ao se trabalhar com estereótipos e imagens pré-concebidas sobre o nativo, tem-se um “todo” apreensível. Bastaria, então, que o aprendiz apenas se ocupasse em apreendê-lo para garantir a aprendizagem da língua. Este é um modo de entender a aprendizagem que torna o processo todo mais confortável, pois retira-lhe qualquer conflito que desestabilize esse exercício de apreensão da língua e do *outro* estrangeiro. Também é confortável porque, ao direcionar o objetivo para o “*domínio*” do *outro* nativo,

levando o aluno a memorizar e reproduzir padrões de comportamento e dizeres concebidos como homogêneos, o sujeito/aprendiz não questiona e não volta o seu olhar para o que está já predefinido como identidade, pois está atravessado pela noção de um *sempre-já-sujeito* que não reconhece o assujeitamento. O apagamento do trabalho da questão da identidade na aula de língua estrangeira parece cumprir com o que Pêcheux chama de “o narcismo da comunicação bem-sucedida” (PÊCHEUX, [1982] 2012, p. 105), pois, a partir da concepção de identidades estáveis, supostamente não existiria falhas na comunicação porque se supõe que haveria um “pleno conhecimento/*domínio*” do funcionamento da identidade do outro, daquilo que o caracteriza em seu modo de dizer e ser.

Isto posto, parece-nos pertinente discutir acerca da diferença entre identidade, identificação e processos de identificação. Para tanto, tomaremos como base, fundamentalmente, os postulados de Hall (2015), segundo o qual

a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo ‘imaginário’ ou fantasiado sobre sua unidade. [...] Assim, em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar sobre *identificação*, e vê-la como um processo em andamento.

No ensino de língua espanhola, temos imagens sobre os falantes da língua espanhola, definidas como aquilo que os define e identifica. Alguns livros didáticos constroem essas definições de identidade, apresentando-as de uma forma que sugere o seu fechamento, tratando-as como algo hermético e estável. Simbologias sobre esse *outro* estão presentes nos LDs através da reprodução de estereótipos, por exemplo. Este movimento sofre uma sutil mudança quando o chamado *componente cultural*, advindo da *metodologia comunicativa*, passa a fazer parte do modo como se concebe o ensino de línguas estrangeiras. Essa metodologia entra em diálogo com os postulados da Sociolinguística, que trazem o aporte da reflexão sobre variação linguística, buscando desconstruir a noção de língua una, homogênea, hermética. Com a presença deste componente na sala de aula, através dos livros didáticos, surge uma maior preocupação em se trabalhar o que identifica esse outro como falante da língua espanhola. Alguns livros, então, reconhecem que as identidades são moventes, quando tratam da questão da variação linguística que se relaciona com as diferenças de ordem sociocultural. Salientamos que, mesmo reconhecendo que há uma variedade de culturas e sociedades hispânicas, alguns livros didáticos ainda se concentram em falar sobre apenas alguns povos e seus traços identitários, deixando outros à margem dessa discussão. Em geral, fala-se daqueles que ocupam

um lugar de prestígio dentro do universo cujo espanhol é a língua predominante, como a Espanha, a Argentina e o Chile, por exemplo.

Apesar desse avanço, já que, nos métodos anteriores ao *comunicativo*, as questões referentes à cultura e identidade sequer apareciam nos livros didáticos, tem-se ainda uma noção de identidade como aquilo que representa o modo de ser do estrangeiro, sendo esse modo visto como estático. Não se considera que se tratam, em realidade, de identificações, que são construções sociais e estão sempre em processo de mudança, já que o sujeito vivencia experiências e entra em contato com distintas discursividades ao longo de sua vida, tanto na língua materna quanto na língua estrangeira. E esse contato desestabiliza as identidades. Por isso, como postula Hall (2015), a necessidade de se falar em identidades no plural, uma vez que ela se constitui a partir do olhar do *outro*, isto é, o *outro nos constitui*. O *outro* possui uma imagem sobre nós e vice-versa. Somos resultado dessas imagens, que são diversas e se modificam diante dos acontecimentos sócio-históricos.

Portanto, a alteridade é constitutiva da identidade, como aponta Coracini (2003), porque no movimento de colocar-nos no lugar do outro em um intento por compreender como é o mundo a partir de sua ótica, nos vemos a nós mesmos e, assim, nos revemos. Ao reconhecermos que essa imagem que o outro tem de nós, muitas vezes, não corresponde à nossa autoimagem, identificamos pontos de divergências e convergências, e percebemos que essa autoimagem pode estar engessada, presa a modelos e padrões sociais convencionados que incorporamos e reproduzimos inconscientemente. É preciso compreender que a identidade resulta de uma construção social e não de condições naturais, inatas ou geográficas. Assim, apresenta-se a importância de se tratar a noção de identidade entendendo que se trata de uma representação simbólica que o sujeito tem de si e do outro, e que essa representação é uma construção social. Logo, a importância de considerar essa representação a partir dos movimentos de identificação que são uma constante em busca desse desejo de subjetividade, desse desejo de determinar e delimitar como é o *outro* e como somos. Retomamos, assim, a afirmação de De Nardi (2007), segundo a qual, para pensar em questões de identidade, é preciso entendê-la como um processo, ou seja, a partir da compreensão de que se trata de processos de identificação. A autora afirma que “a construção de uma identidade é o estabelecimento de um lugar de dizer e uma forma de satisfação do desejo: o encontro, ainda que provisório, com um posicionamento para si mesmo” (DE NARDI, 2007, p. 75).

[...] quando o sujeito desenvolve a “aquisição” (ou aprendizagem) bem-sucedida de uma segunda língua, isto é, quando ele se inscreve na língua do

outro, e consegue “se dizer” na e pela língua do outro, ocorre uma espécie de desarranjo subjetivo, de deslocamento que possibilita um rearranjo significante. Dessa maneira, dá-se a inscrição do sujeito na discursividade nova da segunda língua (SERRANI, 1997 *apud* CORACINI, 2003, p. 152).

Aprender uma língua estrangeira produz uma desacomodação naquilo que está posto como identidade, referente tanto à própria como a que se refere ao *outro* estrangeiro. Quando o “desarranjo” acontece, entendemos que o aprendiz já consegue se inscrever nas discursividades da segunda língua, pois isto significa que ele começa a entender que as identidades podem ser muito diferentes daquelas apresentadas no processo de ensino e aprendizagem e que também já compreende que esse *outro* estrangeiro tem um funcionamento heterogêneo.

A subjetividade e a identidade são questões distintas, pois a subjetividade (DE NARDI, 2007, p. 75) está no âmbito das experiências que os sujeitos vivenciam com a linguagem e a cultura, e essas experiências são determinantes para que o sujeito assuma uma identidade sob o efeito de unidade e de controle. Porém, esse efeito de identidade uniforme é, ele mesmo, heterogêneo e contraditório, no sentido em que muda quando entra em contato com novos discursos. Essa heterogeneidade faz com que o sujeito se identifique com uma determinada formação discursiva e não com outra. Por isso, afirmamos que a questão da identidade é movente, já que ela está diretamente relacionada ao assujeitamento do sujeito a um discurso. Essas relações de assujeitamento estão em constante movimento na medida em que as relações de identificação dos sujeitos com a forma-sujeito de uma formação discursiva se modificam. As identidades acompanham as mudanças dos discursos, que, como sabemos, se materializam na língua. Logo, esse assujeitamento está diretamente ligado às questões de língua(gem), porque estas representam um sistema simbólico no qual estão inscritos os atravessamentos históricos e socioculturais que são constitutivos dos referidos processos de identificação.

Ao estudar uma língua estrangeira, é a partir dessa dimensão simbólica – a da língua(gem) – que o aluno entrará em contato com novas construções identitárias. As relações de identidade existentes na língua materna costumam estender-se à língua estrangeira, isto é, as filiações identitárias na língua materna determinam as da segunda língua. Os aprendizes costumam identificar-se com formações discursivas que dialogam com aquelas em que ele está inscrito em sua sociedade de origem.

Compreender que as questões referentes à identidade são algo complexo é fundamental para que se desconstrua o imaginário de que a língua espanhola, bem como os povos que a

falam, possuem uma identidade única. Como dito, há povos (no plural) que a falam, e estes povos não são homogêneos, tampouco a língua espanhola. Ao reconhecer a complexidade das subjetividades e dos processos de identificação que constituem o *outro* estrangeiro, o aprendiz realiza o movimento de refletir sobre os seus processos de identificação, compreendendo melhor a partir de qual lugar sócio-discursivo ele fala e reconhece o novo. Esse processo contribui para a desconstrução de estereótipos que cristalizam uma imagem sobre os falantes da língua espanhola engessada por traços identitários herméticos e uniformes. Estereótipos que, como sabemos, nascem do desejo de unidade e estabilidade, que é construído socialmente e que atravessa os sujeitos/aprendizes.

No ensino da língua espanhola no Brasil, como observamos nos livros didáticos, há uma tendência a se apresentar a América Latina sob o efeito de uma identidade homogênea. Os LD, quando falam sobre os países latinos, indicam algumas singularidades de cada país, mas ainda assim apresentam a América Latina de maneira homogeneizada. Entendemos que esse efeito de unidade se associa com a noção de território e traz consigo resquícios das relações coloniais, já que a América Latina é um espaço geográfico-cultural e político que foi ocupado, em sua grande maioria, pelos mesmos colonizadores: os espanhóis. Todavia, os livros não exploram a diversidade desse espaço geopolítico e seu processo de territorialização. Quando entendemos melhor os processos de constituição da AL, compreendemos melhor a imagem presente nos livros didáticos sobre a América Latina, a qual produz um apagamento do processo de territorialização²⁷, que é constitutivo desse espaço e dos povos que nele vivem. Com isso, muitos países latino-americanos são invisibilizados nos LD de língua espanhola. Através dessa invisibilização, identificamos a manutenção de relações coloniais²⁸ que operam no nível das relações de poder, reverberando para a forma como compreendemos a língua e as identidades.

A maneira uniforme como a América Latina é vista, nesse caso, em nada coincide com a ideia de integração dos povos defendida em muitos documentos legislativos e orientadores para o ensino. Ao contrário, ao homogeneizar uma região e fazer ecoar o silêncio sobre os países menos prestigiados, dá-se continuidade à segregação dos povos, afetando sobretudo aqueles

²⁷ Entendemos por territorialização a tomada de um espaço físico, a exemplo das ocupações territoriais decorrentes da colonização. A noção de território é tomada na escola, muitas vezes, sem considerar a complexidade dos referidos processos de identificação. Fato que, como observamos, tem reverberado na forma como os povos cujo espanhol é a língua predominante são abordados nos livros didáticos.

²⁸ Discutiremos melhor essa questão em outro tópico.

que estão à margem. Logo, o discurso integracionista que nasce no âmbito político parece não encontrar efetivamente repercussão nos livros didáticos de LE.

Como mencionado anteriormente, a Constituição brasileira de 1988, em seu Art. 4º, fala sobre a integração dos povos latino-americanos. Neste sentido, também documentos orientadores para o ensino no Brasil, tais como a LDB, os PCN e as OCEM, propõem um modelo de ensino que contribua para a integração da América Latina, o que implica em maior visibilidade também no âmbito acadêmico e no das políticas linguísticas para o ensino de línguas estrangeiras. A Lei 11.161/2005 também nasceu mediante esse desejo de integração. Ressaltamos que entendemos integração, neste contexto, como diretamente associada a questões de ordem econômica e política, indicando “um realinhamento político e econômico, no sentido de unir forças para um posicionamento, de forma mais efetiva, com relação às transações internacionais” (LUCENA, 2017, p. 20).

Contudo, observamos que não houve efetivamente, no âmbito político-econômico, o surgimento de uma formação discursiva que primasse pela integração sul-americana, como defendido na Constituição, a começar pelo fato de que apenas cinco países latino-americanos se tornaram membros efetivos do MERCOSUL (Mercado Comum do Sul), a saber: Brasil, Argentina, Uruguai, Paraguai e Venezuela (atualmente suspensa). Podemos afirmar que, sim, houve um gesto que sinalizou para um desejo de integração, mas que não chega a se efetivar dado o seu reduzido número de países-membro.

Esse gesto político reverberou no tratamento da América Latina nos livros didáticos, pois os países-membros do Mercosul passaram a estar mais presentes nos LD para tratar questões referentes à variação linguística e ao chamado *componente cultural*, em atenção aos postulados da metodologia comunicativa. Ressaltamos, como ponto positivo, o fato de que esse gesto deu maior visibilidade à América Latina que, quando aparecia nos livros didáticos, ocupava um lugar secundário, muitas vezes figurando como uma curiosidade sobre o universo cujo espanhol é a língua predominante. A presença da América Latina nos livros promoveu uma descentralização do que alguns manuais didáticos chamam de variante peninsular, o espanhol falado na Espanha²⁹. Com essa descentralização, o foco deixou de ser a chamada *variante peninsular* e os LD passaram a falar de outros países falantes da língua espanhola, mas não de quaisquer países. Novos centros representantes da identidade hispânica foram criados,

²⁹ Entendemos que a chamada *variante peninsular* é efeito de um imaginário que homogeneiza os modos de dizer que convivem na Espanha, como se todos os espanhóis falassem da mesma forma.

e estes centros são sul-americanos, em sua maioria, porque ocupam posições de prestígio sociocultural dentro dessa região.

Muitos países sul e principalmente centro-americanos encontram-se silenciados nos LD, relegados a um lugar subalternizado em relação aos que ocupam o lugar de privilégio, como a Argentina, o Chile e o Uruguai. O México também é um país latino que se encontra presente em grande parte dos LD devido ao largo alcance midiático de sua produção televisiva e musical. A maior parte dos livros analisados, como demonstraremos mais adiante, trazem referentes socioculturais desses países, que possuem relações comerciais e políticas com o Brasil ou que são mais conhecidos por causa do apelo midiático.

O lugar de privilégio, que mencionamos anteriormente, não se refere apenas a um lugar físico, mas a um espaço que foi colonizado física e culturalmente e que não promoveu ainda um movimento decolonial, já que se mantêm relações de subalternidade dentro da própria América Latina a partir do momento em que se constroem centros de referência latino-americanos que colocam a maior parte dessa região em uma posição marginal. Portanto, podemos afirmar que o processo de territorialização latino-americano faz parte das condições de produção que silenciam alguns países dessa região e conferem posição de centralidade a alguns poucos.

2.7.1.1 Identidade, espaço e território

Falar sobre América Latina é falar sobre um espaço físico e social que foi territorializado; um espaço subalternizado no âmbito do ensino da língua espanhola. Retomamos Claval (1979) quando diz que o espaço se constitui a partir de questões sócio-políticas que determinam a tomada de espaços e os territorializam, estabelecendo relações de poder. Por isso, a importância de se trazer para o debate as interrelações entre as noções de espaço, território e poder e, assim, compreender quais discursos se produzem sobre os países latino-americanos. Essas questões fazem parte das condições de produção que nos ajudam a entender os imaginários e o atravessamento do ideológico nos discursos produzidos em torno dos países, tanto aqueles convertidos em centros de referência quanto nos que se encontram silenciados.

Conforme os postulados da geografia pós-moderna, retomamos os estudos de alguns teóricos que nos auxiliam a compreender melhor como a América Latina é discursivizada em livros didáticos de espanhol para brasileiros. Zambrano (2001, p. 10), por exemplo, afirma que “se concibe el territorio como una construcción social afectada por las dinámicas identitarias: no son los territorios que determinan las identidades, sino éstas las que coadyuvan a configurarlas históricamente”. Essa afirmação nos ajuda a desconstruir a noção de que questões de ordem inata ou geográfica determinam as identidades de uma região. Por isso, o autor segue definindo a noção de território afirmando que “se entiende por territorio el espacio terrestre, real o imaginado, sobre el cual genera sentido de pertenencia, que confronta con el de otros, lo organiza de acuerdo con los patrones de diferenciación económica, social y de género” (ZAMBRANO, 2001, p. 29).

Lefebvre (1976), ao discorrer acerca da noção de espaço, afirma que “el espacio jamás es neutro ni puro”, posto que é constituído por uma miscelânea de origens, e tratá-lo desconsiderando essa diversidade resulta no apagamento das dimensões históricas, que estão inscritas na memória de uma sociedade. Podemos olhar, por exemplo, para o espaço latino-americano, a partir da criação do MERCOSUL, muito mais como um espaço de circulação de bens de produção do que como um espaço integrado, pois as relações comerciais são a tônica deste acordo que trata de maneira secundária outros aspectos das relações entre os países-membro. A essa forma de interpretar o espaço, subjaz uma narrativa de identidade que busca se concentrar nas semelhanças entre os países-membro do bloco econômico. Isto se deve ao fato de que construir uma exitosa narrativa de unidade identitária confere a homogeneidade necessária ao bom funcionamento das estruturas capitalistas.

Foucault, em seu artigo *Outros espaços* (1984), postula que não é possível dissociar o espaço de sua relação com o tempo e sua inscrição na história, uma vez que ele se localiza também no tempo e é determinado pelas próprias conjunturas que nele se desenham. O filósofo afirma que “estamos em uma época em que o espaço se oferece a nós sob a forma de relações de posicionamentos” (FOUCAULT, 1984, p. 413). Sendo assim, temos uma noção de espaço que o concebe como heterogêneo, pois “vivemos no interior de um conjunto de relações que definem posicionamentos irreduzíveis uns aos outros e absolutamente impossíveis de ser sobrepostos” (*ibidem*).

As heterotopias, das quais o autor fala, consistem no oposto da noção de utopia e “têm o papel de criar um espaço de ilusão” (*ibidem*). No caso da América Latina, blocos econômicos

são criados, como um gesto de heterotopia, na tentativa de conferir uma ideia de espaço integrado, buscando, desta forma, uma inserção nos dizeres de formações discursivas de caráter integracionista. Entretanto, quando observamos essa integração, entendemos que os espaços envolvidos se relacionam principalmente em apenas um âmbito, o mercantil, vide o exemplo da constituição do Mercosul, acordo de integração regional mais recente entre os países sul-americanos. Portanto, entendemos que esse efeito de espaço integrado latino-americano representa uma heterotopia, ou seja, uma ilusão através de um efeito de integração, já que apenas alguns países³⁰ fazem parte do Mercado Comum do Sul, deixando a maior parte dos países sul-americanos fora deste Bloco, ou seja, não fazem parte do processo de integração regional, embora estejam na mesma região, mas sem acesso aos mesmos espaços.

Para Claval (1979), o espaço é simbólico, delimitando fronteiras físicas a partir de determinantes sócio-políticas. Esse espaço passa a ser visto como território quando pensamos nas relações de poder que o determinam. Portanto, podemos afirmar que a noção de território é resultado de construções sociais que atravessam os processos de identificação, que também se constitui através do processo de heterotopia que se forja, muitas vezes, sob um efeito de unidade identitária. Em suma, o que aqui chamamos de poder advém da tomada de espaços, ou seja, da territorialização que nem sempre significa uma efetiva integração.

Ao analisar alguns livros didáticos, observamos traços de colonialidade referentes aos países latino-americanos que criam fronteiras, para além das geográficas, dentro dessa região. Ao se falar sobre a América Latina nos LD, por nós analisados, não identificamos um debate acerca da relação colonialidade/modernidade e da territorialização desse espaço. A ausência desse debate fomenta o imaginário que tende a silenciar o processo de territorialização que é constitutivo das marcas identitárias de qualquer espaço. Esse silenciamento corrobora para a construção de um *sempre-já-espaço*, no sentido em que se tem um efeito de sempre existência desse espaço, como se ele sempre houvesse existido enquanto território cujo espanhol é a língua predominante. Essa narrativa faz parte das condições de produção do imaginário que silencia os povos pré-colombianos e os que não são de origem europeia, mas que também fazem parte da América Latina. Falamos aqui de identidades no plural (HALL, 2015) que, nesse processo, têm a sua pluralidade e heterogeneidade silenciadas.

³⁰ O Bloco é composto por Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai. A Venezuela aderiu ao grupo em 2012, mas está suspensa desde 2016. Informações disponíveis em <http://www.mercosul.gov.br/saiba-mais-sobre-o-mercosul> Acesso em 05/06/2020.

Apesar de alguns países latino-americanos já figurarem nos livros didáticos, a Espanha permanece, em muitos casos, sendo associada ao que representa a identidade dos falantes de língua espanhola. Salientamos que essa Espanha, tomada como referência e parâmetro, também é tratada de maneira uniforme, pois, nos livros didáticos observados, pouco se fala acerca da diversidade que constitui esse país. O enunciado *espanhol peninsular*, por exemplo, produz um efeito de homogeneidade do espanhol falado na Península Ibérica que silencia a pluralidade linguística e cultural daquela região.

Ao não se problematizar nos LD o processo de territorialização da América Latina, deixa-se de levar para a sala de aula a discussão acerca do político, do ideológico e do discursivo que atravessam essa região. Logo, esta forma de ver a AL contribui para a invisibilização de alguns de seus países, como por exemplo a maioria dos centro-americanos. Entendemos que esse tratamento conferido a América Latina resulta de atravessamentos ideológicos que mantêm filiações de ordem colonial, numa relação colonialidade/modernidade como discutimos anteriormente, produzindo implicações nos processos de identificação presentes no tratamento da língua espanhola nos livros didáticos.

Com base ainda nos postulados de Baptista e López-Gopar (2019), pensamos sobre a relação entre língua e território. Como os autores,

a concepção moderna de língua a qual me refiro é uma peça-chave juntamente com a de povo e território para a constituição do Estado-nação, visto que a identificação entre língua-território-povo atendeu e serviu ao ideário da modernidade e aos projetos colonizadores, pois permitiu restringir, delimitar e definir as línguas que poderiam ser empregadas territorialmente e por meio da quais seriam constituídos os laços entre essas comunidades imaginadas – as nações – e as comunidade de fala. (*ibidem*, p. 16)

Sabemos que a língua é constitutivamente interpelada pela ideologia, produzindo efeitos no modo como a articulação entre *língua-território-povo* acontece. Essa articulação é regida por relações de poder que, por sua vez, também estão atravessadas pela ideologia, determinando não somente quais línguas serão *empregadas territorialmente*, mas igualmente o modo como as línguas, as regiões e os povos serão tratados. Observamos o funcionamento da interrelação *língua-território-povo* na educação, na presença de um imaginário colonizado. O silenciamento que se produz sobre a América Latina, em alguns LD, é reflexo de uma posição ideológica que marca essa interrelação, a partir do momento em que países latino-americanos são subalternizados, resultado de um imaginário eurocêntrico.

Ao pensarmos em América Latina, estamos pensando em identidades plurais, todas elas fragmentadas, provisórias e cambiantes, identidades - no plural - atravessadas pela historicidade, pela ideologia e pelo imaginário. Sendo assim, qualquer discurso que tente definir essa identidade de maneira estática é resultado desses atravessamentos e acontecerá conforme o lugar discursivo³¹ de quem o produz. Toda identidade é movimento, assim como o sentido. Nessas movências, a América Latina, como todo espaço territorializado, traz consigo marcas que se ressignificam, sempre interpeladas pelo lugar discursivo em que se encontre.

Pensar sobre essas relações nos ajuda a compreender as condições de produção que envolvem a presença da língua espanhola no currículo brasileiro e, conseqüentemente, o modo como gestos de silenciamento se constroem em torno da América Latina. Dessa forma, podemos observar como o discurso pedagógico se relaciona com o jurídico-normativo, reverberando nos livros didáticos. Daremos início, no tópico a seguir, a reflexões acerca do arquivo jurídico-normativo, a partir do olhar dos estudos em Glotopolítica, para que possamos seguir traçando melhor compreensão sobre as condições de produção que envolvem a língua espanhola no currículo escolar brasileiro.

³¹ Embora esta tese não realize uma discussão sobre a noção de lugar discursivo e não marque sua diferença em relação à noção de lugar social, recuperamos, aqui, o trabalho de Grigoletto (2013, p. 7) que traça uma reflexão acerca dessa distinção. Segundo a autora, “os lugares discursivos são construídos pelo sujeito na sua relação com a língua e a história. Mas essa discursivização só acontece porque há uma determinação da formação social que institui determinados lugares, os quais podem e devem ser ocupados por sujeitos autorizados para tal. Por isso, este duplo efeito de determinação. O lugar social é efeito da prática discursiva, mas, ao mesmo tempo, o lugar discursivo também é efeito da prática social.”

3 AS CONTRIBUIÇÕES DA GLOTOPOLÍTICA PARA COMPREENSÃO DO ARQUIVO LEGISLATIVO E NORMATIVO BRASILEIRO

“[...] la glotopolítica es el estudio de las intervenciones en el espacio público del lenguaje y de las ideologías lingüísticas que activan y sobre las que inciden, asociándolas con posicionamientos dentro de las sociedades nacionales o en espacios más reducidos, como el local, o más amplios, como el regional o el global” (ARNOUX, 2014, p. 9 - Grifo nosso).

Os estudos em Glotopolítica, conforme Arnoux (2014), auxiliam-nos a compreender as intervenções de ordem político-ideológicas que incidem no tratamento das questões linguísticas, tais como quais concepções de língua, sujeito e sociedade serão adotadas. Estas questões influenciam diretamente na edição de livros didáticos e no modo como essas noções serão abordadas nas salas de aula. A Glotopolítica, como disciplina, realiza o trabalho de historicizar os gestos políticos que se perfilam sobre a linguagem. Portanto, é uma disciplina que parte da análise das relações sociais para compreender o funcionamento do linguístico. São as práticas sociais que determinam, no âmbito da linguagem, quais línguas são mais prestigiadas, quais variedades possuem maior legitimidade e quais devem estar presentes no sistema educativo. A legislação reverbera esses fatos determinantes para o modo como a língua será tratada, através das políticas linguísticas.

É importante ressaltar que nenhum desses movimentos acontece sem estarem interpelados por aspectos sociológicos, históricos e ideológicos. As forças determinantes sobre o que será contemplado nas políticas linguísticas de um país - isto é, as forças que designam, por exemplo, sob qual concepção de língua os professores devem ministrar suas aulas - não surgem de maneira aleatória, pois resultam de interpelações que se constroem em uma emaranhada rede de saberes inscrita em uma conjuntura social, histórica e atravessada pelo ideológico.

Neste trabalho, tomaremos os textos legislativos como discurso, uma vez que o disposto em um documento jurídico, no âmbito das políticas linguísticas, é resultado de decisões tomadas em diversas esferas públicas e produz efeitos não apenas no sistema educacional, mas na sociedade em geral. Para auxiliar-nos nessas leituras, recorreremos a Louis-Jean Calvet que discorre em sua obra, *As Políticas Linguísticas* ([1942] 2007), sobre como se tece o sistema de decisão acerca dos gestos político-linguísticos que orientam os processos de ensino e aprendizagem. Conforme o autor, toda escolha sobre o quê, como e qual língua ensinar possui

duas vertentes: a *in vivo*, na qual as decisões se pautam de acordo com a “prática dos falantes por uma forma de consenso que é necessário estudar com precisão” (CALVET, 2007, p. 74), e a *in vitro* que, por sua vez, “se impõe aos falantes e, para isso, o Estado dispõe essencialmente da lei” (*ibidem*).

Conforme Calvet (2007), há o que aqui chamaremos de gestos político-linguísticos³², no formato de leis, que se ocupam em estabelecer padrões normativos para a língua, em seu aspecto lexical e morfossintático, determinando qual língua deve ser falada na vida pública.

A constituição da língua nacional é um exemplo dessa intervenção estatal - *in vitro* - no âmbito linguístico, que acontece por meio de instrumentos legislativos. Tal fato também ocorre motivado por aqueles que se ocupam da defesa das línguas seja para difundir-las ou protegê-las. Partindo desse princípio, é necessário criar instrumentos reguladores da língua. As decisões que ocorrem *in vitro* deveriam ser *a priori* resultado do que acontece *in vivo*, ou seja, a legislação deveria fazer ecoar em suas leis e decretos o funcionamento da língua conforme a prática dos falantes. Como observaremos mais adiante, esta prática nem sempre é respeitada, fazendo com que o tratamento das línguas estrangeiras, muitas vezes, se distancie da prática falante, aproximando-se, dessa forma, a um ideal de uma língua que não se ouve nas ruas, não se lê nos jornais; uma língua que muitas vezes só existe no livro didático e em manuais de gramática. Pois parece ser mais fácil legislar e trabalhar, em sala de aula, com essa língua pensada *in vitro*, língua uniforme e que homogeneiza o *outro* estrangeiro, sob a ideia de que é possível capturá-lo, dominá-lo, ainda que para isso seja necessário silenciá-lo, negando suas subjetividades, suas marcas identitárias, negando a língua *in vivo*.

Como aponta Hamel (1993), estas formas de organização dentro das políticas linguísticas surgem a partir das relações de troca e contato entre sociedades, nas quais se mantinha uma relação de dominação. Os *impérios linguísticos*, como, por exemplo, o francófono, o anglófono, o hispanófono, o lusófono e o arabófono (CALVET, 2007, p. 82) se converteram em impérios linguísticos porque a força política desses territórios atravessa as suas fronteiras físicas. Falamos de povos que dominaram muitos territórios e levaram consigo o idioma, muitas vezes, silenciando as línguas locais. É preciso, então, encontrar maneiras de organizar estas relações entre línguas, que são essencialmente orgânicas e tecidas *in vivo* para

³² Adotamos esta nomenclatura por entender que todo gesto dentro das políticas linguísticas resulta de gestos políticos/governamentais, ou seja, são ações no âmbito político e econômico que desenham as políticas linguísticas.

que as ações legislativas, *in vitro*, aconteçam sem desconsiderar a urdidura dessas relações, que é construída pelos falantes.

No caso da América Latina, as línguas majoritariamente faladas são o espanhol e o português, que vieram com os colonizadores e se converteram em línguas nacionais em detrimento dos idiomas aqui existentes desde o período pré-colonial, como o quéchua e o aimará, que são línguas ainda presentes nas regiões andinas e faladas por uma significativa parcela da população local; como o náhuatl, as línguas maias, o mapuche, entre outras línguas indígenas sul e centro-americanas. Embora o quéchua seja um dos idiomas oficiais na Bolívia, no Peru e no Equador, e tenhamos outros exemplos de línguas indígenas que também foram reconhecidas como línguas oficiais, como o guarani no Paraguai, a grande maioria das línguas indígenas sucumbiu ao imperialismo linguístico espanhol. A determinação da língua espanhola como o idioma nacional nesses países vai na contramão do funcionamento daquelas sociedades que se comunicavam em línguas locais.

No contexto da globalização, no início do século XX, surgem novas discursividades que falam sobre a importância de aprender línguas estrangeiras uma vez que o mundo havia estreitado suas relações comerciais e precisava comunicar-se. Logo, o ensino de LEs passa a ser afetado por processos de mercantilização bastante intensos, tanto na profusão de cursos livres quanto no crescimento do mercado editorial. O aumento dos cursos livres é resultado de como a legislação brasileira desenhou o lugar das línguas estrangeiras na escola³³. Da forma como o currículo está pensado institucionalmente, a escola não é o lugar para aprender um novo idioma, a começar pela baixa carga horária destinada às línguas estrangeiras. Também o não investimento em contratação de professores licenciados em língua estrangeira, a precariedade da formação continuada desses profissionais, a baixa remuneração etc. são fatores que levam à desvalorização da língua estrangeira nas escolas de ensino regular. Em não havendo investimentos nessa área, tem-se um ensino precário e ineficiente, tornando difícil a desconstrução de modelos de ensino que limitam o estudo da língua à memorização e análise de apenas alguns de seus aspectos.

Buscando a comunicação em língua espanhola na era da globalização, podemos observar, inicialmente, que muitas práticas de ensino e livros didáticos têm se filiado a perspectivas de ensino que assumem posturas policêntricas e defendem o pan-hispanismo, questões que discutiremos brevemente. Conforme Fanjul (2011, p. 302), o termo “policêntrico”

³³ Estamos ainda buscando pesquisas acadêmicas que tematizem o lugar dos cursos livres no ensino de espanhol.

nasce na Sociolinguística, na década de 1980, e se refere “à inexistência de um centro único de padronização”, reconhecendo a existência de vários centros, porém sem questionar quais são reconhecidos, valorizados e o que os define como centro. A importância de se pensar esse policentrismo sob a ótica das políticas linguísticas reside no fato de que a existência de vários centros, e não de apenas um - a Espanha -, permite entender quais são esses centros, porque e como se consolidam nessa posição. Ou seja, trata-se de um movimento que vai além do simples registro das variantes linguísticas em distintos países, pois almeja entender o lugar que essas variantes ocupam socialmente e no processo de ensino-aprendizagem de línguas, buscando compreender como esses lugares são ditos. Normalmente, esses centros ocupam lugares de prestígio. Prestígio esse que alude à variante linguística “cultura” falada em capitais que ocupam lugares socioculturais, políticos e econômicos bastante valorizados.

No artigo de título “*Policêntrico*” e “*pan-cujo espanhol é a língua predominante*” – *deslocamentos na vida política da língua espanhola* (2011), Fanjul fomenta uma importante discussão sobre como, em termos glotopolíticos, cristalizaram-se sentidos no imaginário coletivo sobre a língua espanhola. Segundo o autor, é preciso ir além dos postulados da Sociolinguística que se ocuparam em definir quais são as variantes da língua espanhola, abordando-as sob o viés do que ele chama de “situação linguística” e não sob o prisma das políticas linguísticas, que abrangem um complexo de discursos que incidem sobre essas variantes. Portanto, consideramos fundamental que a “situação linguística” seja pensada a partir das políticas linguísticas, já que estas delineiam, a partir de uma posição ideológica dada, o rumo e o olhar sobre essa língua, ou seja, a forma como a dizemos e como com ela nos relacionamos.

Ratificamos que não desmerecemos com isso o importante avanço da Sociolinguística no sentido de estudar a língua como heterogênea ao reconhecer suas variantes. Defendemos, contudo, que a forma como essa heterogeneidade é tratada precisa ser analisada sob um olhar também político. As variantes linguísticas centro-americanas e as da maior parte dos países sul-americanos são um exemplo de diversidade linguística pouco ou quase nunca abordada nos livros didáticos para ensino de língua espanhola, além de ser pouco conhecida pelos professores, já que na própria formação docente se sente a ausência de leituras e discussões sobre esses territórios. Ademais, a produção cultural, bem como os acontecimentos sociais e políticos latino-americanos não encontram espaço nos meios de comunicação brasileiros nem nos demais setores midiáticos, como a indústria da música, da TV, do cinema etc.

Em meio a esse contexto, a Espanha reforça suas próprias políticas linguísticas e investe em vários órgãos³⁴ de fomento e difusão da língua espanhola pelo mundo, inclusive no latino-americano. Ou seja, por mais que exista uma profusão de estudos defendendo um olhar “descentralizador” sobre a língua espanhola, a Espanha segue sendo um centro de referência. O termo *pan-hispanismo* é uma constante nos documentos que se orientam com base no policentrismo, como por exemplo a criação em 2005, pela RAE (Real Academia Española), do *Diccionario pan-hispánico de dudas*. A RAE é quem organiza a construção do dicionário que reúne vocábulos falados na América Latina. Com esse gesto, tira-se da América Latina a possibilidade de falar sobre si própria e de falar sobre seu próprio modo de dizer.

Nesse sentido, defendemos, em consonância com Fanjul (2011, p. 314) e Lagares (2013), que existe uma “unidade da diversidade”, na qual a Espanha, por meio de suas Instituições, continua ocupando um lugar hegemônico e determinando o que pode ser dito em língua espanhola. Recorrendo aos postulados de Andrea Ponte (2013, p. 26) sobre *hispanofonía*, concordamos que a política linguística de caráter pan-hispânico, cujo espanhol é a língua predominante considera “a língua como responsável pela existência de uma grande comunidade unida afetiva e historicamente, na qual a Espanha ocupa – natural e legitimamente – um papel de destaque”.

Ainda no âmbito dos estudos glotopolíticos, Arnoux (2014) traz uma importante contribuição ao marcar os distintos efeitos de sentido que se produzem a partir dos termos “iberoamérica” e “latinoamérica”, também bastante recorrentes no ensino-aprendizagem de ELE. Tem-se observado que o termo “Iberoamérica” aparece em redes enunciativas associadas a uma representatividade da Espanha como “agente que interviene en América Latina” (ARNOUX, 2014, p. 105). Já a palavra “Latinoamérica aparece vinculada a la “crisis”, “la problemática”, “los conflictos y tensiones” [...] en este sentido, América Latina sería incapaz de tener un desarrollo autónomo como unidad regional, ya que depende de otros actores, Estados Unidos y/o España” (*ibidem*, p. 107). A partir da análise realizada por Arnoux, entendemos que ser latino-americano é diferente de ser ibero-americano dentro dos discursos

³⁴ De acordo do Andrea Ponte (2013), “no final da década de 70, cria-se a Agência EFE de notícias com o intuito de elaborar um manual de estilo para os redatores da Agência, publicado em 1978; em 1980, em conjunto com o Instituto de Cooperación Iberoamericano (ICI), cria-se o DEU – Departamento Español Urgente, formado na época por filólogos e membros da RAE. O DEU tinha como função controlar a redação dos jornalistas; em 40 anos, foram elaborados o Manual Español Urgente, o Diccionario Español Urgente e a Lista Apuntes”. Todos têm a finalidade de regular a língua espanhola conforme uma noção de neutralidade para ser veiculada nos meios de comunicação. Podemos inserir entre estas instituições a RAE (Real Academia Española), o *Diccionario pan-hispánico de dudas*, *La Nueva Gramática Española*.

que ainda se filiam ao colonialismo. Embora, atualmente, todos os países latino-americanos já tenham conquistado sua independência política da Espanha, podemos identificar que há ainda uma relação de colonialismo que se mantém.

Nesse contexto, países centro e sul-americanos estão silenciados dentro do processo de ensino e aprendizagem de LE. Mesmo com o deslocamento do olhar sobre a língua espanhola para outros países que não somente a Espanha, estes países ocupam um não-lugar no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que, como buscaremos comprovar nas análises que realizaremos, esses espaços são desconhecidos, não estão marcados como parte da identidade latina, a não ser quando ocupam o lugar do estereótipo ou da *paisagem* para o acréscimo de informações que beiram o exótico. Essa visão de América Latina é para nós resultado das relações coloniais que parecem manter-se, mesmo no chamado período pós-colonial, reproduzindo relações de subalternidade entre países latino-americanos e repercutindo no que chamaremos de colonialidade linguística.

Para compreender melhor o processo de manutenção dessas relações, defendemos a importância de se retomar o discurso registrado no arquivo jurídico-normativo sobre o ensino de LE no Brasil. Esse arquivo traz consigo a memória que envolve o lugar da língua espanhola em nosso currículo escolar, bem como o modo como esse ensino deveria acontecer, implicando diretamente na maneira como a LE é tratada na escola e na edição de livros didáticos. Interessam-nos os efeitos das diretrizes jurídicas e normativas nos livros didáticos de espanhol.

3.1 O ARQUIVO JURÍDICO-NORMATIVO SOB O OLHAR DA GLOTOPOLÍTICA

Ainda almejando compreender as condições de produção que nos auxiliam a entender de que forma o ensino de língua espanhola tem se inscrito no currículo escolar brasileiro, analisaremos as políticas linguísticas que o envolvem. Assim, buscamos analisar a forma como os gestos políticos se perfilam em torno do ensino de LE e de que maneira tais gestos reverberam na construção das práticas metodológicas e nos livros didáticos que analisaremos ao longo deste trabalho.

“[...] el lenguaje, entendido como discurso y sistema simbólico [...] es a la vez núcleo organizador de la identidad étnica, fundamento, referente simbólico, su medio de expresión y comunicación. El lenguaje es también, como lo saben los pueblos subyugados, un formidable instrumento de dominación” (HAMEL, 1994, p. 206).

Nesta citação, Hamel aponta para o poder político que a língua possui, que vai muito além de sua faculdade comunicativa. Nesse sentido, parece-nos importante assinalar que instituições no âmbito do direito internacional, que tratam sobre os direitos humanos e linguísticos, registram a proibição de toda discriminação por diferenças de raça, gênero, religião e língua. Contudo, vemos que, na construção do arquivo jurídico-normativo brasileiro sobre ensino de línguas, constrói-se uma memória discursiva, como demonstraremos, que silencia a língua espanhola ao excluí-la do currículo escolar brasileiro em virtude da atual reforma do ensino médio, quando se determinou, outra vez, o seu ensino em “caráter optativo” e “de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017), tal como o disposto no inciso § 4º, do Art. 35-A da Lei 13.415/2017. Em 2017, retomam-se, parafrásticamente, enunciados da primeira versão da LDB, a de 1961³⁵, que hoje produzem efeitos para o ensino da língua espanhola ainda mais danosos que quando enunciados há 56 anos. Muitos diálogos foram construídos, principalmente nos últimos anos, buscando pensar o tratamento e o lugar da língua espanhola no processo de ensino e aprendizagem dos brasileiros. Com a exclusão do espanhol do currículo, esses diálogos perdem, legalmente, legitimidade.

Ressaltamos que o promulgado por esta Lei representa “a tendência secular e unificadora da maioria dos Estados para reduzir a diversidade e favorecer atitudes contrárias à pluralidade cultural e ao pluralismo linguístico”, sobre os quais fala a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1948), em seu preâmbulo. É justamente contra essa perspectiva, resultado dos domínios da economia, do mercado da informação e dos bens culturais, que se tece esta Declaração, a qual defende a equidade entre os povos falantes de diferentes línguas.

No ensino da língua espanhola no Brasil, como dito no início deste trabalho, desde a promulgação da Lei 11.161/2005, verificava-se que havia, nas políticas linguísticas brasileiras, uma tentativa de pensar esse processo conforme sua pluralidade ao incluir no currículo a disciplina de espanhol e, assim, possibilitar ao aluno a oportunidade de estudar outra língua estrangeira além do inglês. Com a promulgação da Lei 11.161/05, havia espaço para identificar os problemas em torno do ensino da língua espanhola e poder discuti-los para um repensar esse processo. Esse movimento estava sendo realizado por diversos pesquisadores no âmbito acadêmico e já ecoava nas políticas linguísticas, que legislam sobre as práticas de ensino e sobre a edição de livros didáticos. Podemos mencionar as OCEM e o PNLD como exemplo de

³⁵ Sobre esta versão da LDB, falaremos mais adiante.

documentos orientadores que trazem um importante aporte para o ensino de LE, pensando em um modelo de ensino plurilíngue.

A formalização do Tratado de Assunção, de 1991, entre Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai³⁶ através da criação do MERCOSUL é um gesto político que foi determinante para o lugar da língua espanhola no Brasil. Esse gesto também foi fundamental para o reconhecimento do lugar de privilégio que a Espanha ocupava no âmbito educacional. Com isso, conceitos, como o de *hispanofonia*³⁷, retornaram com força por receio de que a Espanha perdesse espaço político e econômico, tal como aconteceu quando da independência dos países latino-americanos no século XIX.

A partir dessas reflexões, sinalizamos para os positivos movimentos de revisão sobre a forma de ensinar e aprender espanhol no Brasil, em decorrência da promulgação da Lei 11.161/2005. Os estudos que ganharam força naquele momento se realizaram porque havia uma demanda advinda das políticas linguísticas, que são reflexo sobretudo da conjuntura sócio-política e econômica mundial e, especificamente, latino-americana.

Com a Lei 13.415/2017, os esforços empreendidos em razão da Lei 11.161 parecem não importar para o âmbito das políticas linguísticas. Temos também a legitimação do retorno à hegemonia da língua inglesa no processo de ensino e aprendizagem que desconstrói a ideia de *pluralismo linguístico*. Recorremos a esta noção, de acordo com o postulado por Hamel, em *El campo de las ciencias y la educación* (2013), quando trata da posição hegemônica do inglês no âmbito acadêmico. Segundo seus estudos, durante o século XX, existiu um “modelo restringido pero bastante horizontal y equilibrado” (HAMEL, 2013, p. 322) entre as línguas alemã, francesa e inglesa. Este modelo, entretanto, perdeu espaço no que o autor chama de verticalização, na qual o inglês está no topo, em posição hegemônica. O alemão começou a perder espaço após a primeira guerra mundial e perdeu definitivamente com a ascensão do nazismo. Nesse período, o francês também entrou em declive. Ainda no âmbito da Academia, o espanhol esteve presente em apenas, conforme dados de Hamel (2013), 0,5% das publicações sobre ciências naturais e em 2,5% na área das ciências humanas e sociais. Isto é apenas uma amostra de como o inglês

³⁶ Estes quatro países são membros fundadores do Tratado de Assunção. A Venezuela aderiu ao bloco somente no ano de 2012. Informação disponível em: <http://www.mercosul.gov.br/saiba-mais-sobre-o-mercosul> Acesso em 08 de agosto de 2019.

³⁷ Conceito que tenta abarcar a pluralidade da língua espanhola, mas que mantém a Espanha como lugar de referência.

se mantém em uma constante ascensão na esfera das produções do conhecimento, que agora retorna com a revogação da Lei 11.161, a chamada *Lei do espanhol*.

O domínio da língua inglesa não se restringe ao âmbito acadêmico. Elvira Arnoux (2014) afirma que não se pode desconsiderar a importância deste idioma como veículo de comunicação internacional. Todavia, a necessidade de se aprender inglês tem se configurado sob um efeito de naturalidade, como se todos tivessem, pela natureza dessa língua, que aprendê-lo inevitavelmente. Os outros idiomas, como o espanhol por exemplo, precisam justificar a sua aprendizagem com base em sua utilidade na vida dos falantes. É claro que esse efeito de evidência sobre a aprendizagem do inglês é excludente, porque nem todos podem estudar essa língua, logo ter acesso às benesses que a acompanham. A língua inglesa ocupa o lugar que Arnoux (2014) chama de *fetichismo linguístico*, ou seja, sua aprendizagem se associa a um *status* de privilégio social, daí o desejo de aprendê-la e, conseqüentemente, fazer parte do rol de privilegiados. Pois, aqueles que *dominam* o inglês, em sua maioria, já ocupam posições de prestígio social e podem ascender ainda mais, porque aprenderam essa língua que lhes possibilita maiores acessos nas relações profissionais e sociais.

Desconstruir esse *fetichismo* e pensar o ensino de línguas estrangeiras de maneira horizontal e plural é um desafio que exige a construção de políticas linguísticas que rompam com estruturas ideológicas e político-econômicas dominantes, reforçando que não existem políticas linguísticas neutras, pois elas são sempre resultado de construções ideológicas. Determinar quais línguas serão ensinadas na escola é um gesto político e simbólico que tem se mostrado monolíngue, no currículo brasileiro, sendo o inglês a única língua que deve ser estudada obrigatoriamente.

Para entender melhor a construção desses gestos políticos, traçaremos, inicialmente, um breve esboço histórico sobre o lugar que a língua espanhola tem ocupado no currículo escolar brasileiro, através da análise do arquivo legislativo e normativo sobre o ensino de LE no Brasil. Assim, buscaremos compreender de que forma se construiu a memória discursiva sobre o ensino das línguas estrangeiras e da língua espanhola, especificamente, a partir da análise do arquivo jurídico que legisla sobre o ensino de LE. Conseqüentemente, poderemos entender o panorama em que se configurou o silenciamento de países latino-americanos, considerados periféricos, nesse espaço.

3.2 O LUGAR DA LÍNGUA ESPANHOLA NO ARQUIVO LEGISLATIVO BRASILEIRO – 1919 A 2017

Entendendo os textos legislativos como discurso, realizamos a leitura do arquivo legislativo, reunido aqui através de Leis e Decretos publicados de 1919 a 2017, a fim de compreender os discursos produzidos em torno ao ensino da língua espanhola no Brasil. Esses discursos fazem parte das condições de produção que envolvem o modo como vemos a língua espanhola e os países onde é língua oficial.

Como já mencionado, a língua espanhola aparece pela primeira vez no currículo escolar em 1919. Segundo Guimarães (2011), naquela ocasião, o governo federal brasileiro realizou concurso para provimento do cargo de professor de língua espanhola no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. Ainda de acordo com o referido autor, esse concurso surgiu após a Lei 3.674³⁸, de janeiro de 1919, que aumentava os subsídios para a criação da disciplina de LE no referido Colégio, devido a um acordo de reciprocidade com o governo uruguaio, que havia incluído o português em seu sistema educativo. Esse é o primeiro gesto político que inscreve a língua espanhola no currículo brasileiro. A disciplina foi assumida pelo Professor Antenor Nascentes, que publicou em 1920 a *Gramática da Língua Espanhola*.

No início do século XX, buscava-se compreender a identidade do Brasil, enfatizando uma ideia de nacionalidade que passou a ser exaltada e “vista como uma espécie de pedra bruta a ser trabalhada pelo saber das elites intelectuais” (DELGADO; FERREIRA, 2008). Os aspectos linguísticos sofrerão, posteriormente, os impactos do modo veemente como os símbolos nacionais, incluindo a língua, passaram a ser valorizados e trabalhados.

Em 1925, a reforma educacional conhecida como Lei Rocha Vaz alterou o currículo do ensino secundário, através do Decreto 16.782-A. As disciplinas de espanhol e italiano passaram a ter, então, caráter optativo, podendo ser extintas, e o professor remanejado para a disciplina de português, fato que ocorreu com o Professor Antenor Nascentes: “§ 1º. O Professor da cadeira de hespanhol poderá ser transferido para uma segunda cadeira de portuguez, ficando então extinta aquella cadeira e continuando facultativo o estudo do italiano no 4º anno”

³⁸ Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1910-1919/lei-3674-7-janeiro-1919-570619-publicacaooriginal-93752-pl.html> Acesso em 23 de maio de 2019.

(BRASIL, 1925). A disciplina de literatura espanhola permaneceu constando nos programas de ensino do Colégio Pedro II como uma matéria independente do ensino da língua.

Conforme o Decreto 18.564 de 15 de janeiro de 1929, evidenciou-se a exclusão do espanhol, já que não foi mencionado em nenhum momento. Manteve-se a disciplina de literatura de língua espanhola, por ser de origem latina, embora em caráter facultativo, como podemos observar no texto do Decreto:

Art. 1º Fica aprovada a alteração da seriação do curso secundario, proposta pela Congregação do Collegio Pedro II e homologada pelo Conselho Nacional do Ensino, em sessão de 26 de julho de 1928, substituindo-se a discriminação constante do art. 47 do citado regulamento pela seguinte: 1º anno: 1) Portuguez, 2) Francez, 3) Mathematica, 4) Geographia Geral, 5) Desenho; 2º anno: 1) Portuguez, 2) Latim, 3) Francez, 4) Inglez ou Allemão, 5) Mathematica, 6) Chorographia do Brasil, 7) Desenho; 3º anno: 1) Portuguez, 2) Latim, 3) Francez, 4) Inglez ou Allemão, 5) Historia Universal, 6) Mathematica, 7) Desenho; 4º anno: 1) Portuguez, 2) Latim, 3) Inglez ou Allemão, 4) Historia Universal, 5) Mathematica, 6) Phiysica, 7) Historia Natural, 8) Desenho, 9) Chimica; 5º anno: 1) Latim, 2) Phiysica 3) Chimica, 4) Historia Natural, 5) Philosophia, 6) Cosmographia, 7) Instrucção Moral e Civica, 8) Historia do Brasil; 6º anno: 1) Sociologia, 2) Historia da Philosophia, 3) **Litteratura (especialmente a brasileira e as das linguas latinas)**, 4) Italiano (facultativo), 5) Curso complementar de mathematica (para os alumnos que se destinem ás escolas militares e Polytechnica), 6) Curso complementar de Sciencias Physicas e Naturaes (para os alumnos que se destinem ás escolas de Medicina), 7) Curso complementar de Geographia (Social e Economia). (BRASIL, 1929 – grifo nosso).

No enunciado *Litteratura (especialmente a brasileira e as das linguas latinas)*, a palavra *especialmente* se encontra no mesmo campo enunciativo que a expressão “caráter optativo”, que retornará posteriormente no arquivo legislativo para o ensino do espanhol. Não há obrigatoriedade em ensiná-las, mas uma preferência, denotando o caráter facultativo que é atribuído ao estudo da literatura brasileira e das de língua latina, logo da espanhola. Essa não obrigatoriedade é um dos gestos que contribuem para o silenciamento da língua, da literatura e dos povos falantes da língua espanhola.

A língua espanhola se manteve presente em nosso sistema educativo por pouco tempo, no início do século XX, apenas de 1919 a 1925. No Decreto 18.564/1929, o espanhol sofreu apagamentos que foram mantidos nos anos seguintes e revisados com a Reforma Capanema, sobre a qual falaremos mais adiante. Nesses decretos, não encontramos referências a América Latina

A reforma Francisco Campos, que foi um dos ideólogos mais importantes do Estado Novo, modificou o ensino secundário, através do Decreto 19.890 de 18 de abril de 1931, que passou a ser composto por duas etapas: a *fundamental*, com cinco anos, e a *complementar*, com dois anos e destinada aos alunos que pretendiam cursar o ensino superior (RODRIGUES, 2010, p. 64-65). Conforme, Schwartzman *et al* (1984), o então ministro desenvolveu um “projeto fascista” de educação que tinha como princípio a construção da nacionalidade brasileira, resultando no silenciamento daquilo que não caracterizasse essa identidade.

Nesse contexto, a educação deveria ser instrumento para a construção da nacionalidade brasileira, mesmo em um país cuja maior parte da população, naquele momento, fosse estrangeira. Desenvolveram-se, dessa forma, algumas estratégias, a saber: reformulação da estrutura do ensino primário; oficialização das escolas primárias; criação de escolas nacionais. Gestos político-educacionais que representavam o intento de fragilizar o desenvolvimento dos núcleos imigrantes. Assim, a educação tanto para brasileiros como para estrangeiros deveria concentrar-se em fortalecer a nacionalidade brasileira, sendo a língua um importante mecanismo nesse processo. Como observaremos na citação a seguir, as línguas estrangeiras representavam um empecilho para a construção dessa nacionalidade.

O espírito dessas crianças brasileiras, formado em língua, nos costumes, nas tradições dos pais, só poderia tender para a pátria de origem, constituindo um empecilho à coesão nacional. Mesmo na raça latina e assimilável como é a italiana, nota-se uma grande tendência para conservar a língua e os costumes, quando formando regulares aglomerações; nas colônias alemãs, então, a propensão conservadora é ainda muito maior, agravada pela diferença de língua e dos costumes. Em certas regiões do país a necessidade da Escola Nacional é bastante grande; abri-la é conquistar milhares de cidadãos para a pátria (SCHWARTZMAN, BOMENY, COSTA, 1984).

Constrói-se uma política de nacionalização com o objetivo de fortalecer a identidade nacional que seria, supostamente, prejudicada pelos imigrantes que aqui viviam.

Nesse período, em que se iniciava a chamada Era Vargas (1937-1945), pretendia-se estabelecer o controle social sob novas bases. O Estado Novo suscitava uma consciência nacional e unificava uma nação dividida. Acreditava-se que esses objetivos poderiam ser alcançados através da educação e da forma como se tratavam as línguas, destacando a língua nacional. Vários decretos publicados neste período se ocuparam em desenvolver nos discentes esse espírito patriótico, nacionalista. O atravessamento do ideológico se vê bastante

evidenciado nas discursividades jurídicas sobre o processo de ensino e aprendizagem, tal como se pode observar nos seguintes Decretos apontados por Laseca (2008, p. 55):

- Decreto nº 20.833 de 1931: pelo qual se eliminam os postos de professores catedráticos de francês, inglês e alemão do Colégio Pedro II [...].
- Decreto nº 406 de 1938: no qual se declarava que todo material utilizado na escola elementar devia ser elaborado em português; que todos os professores e diretores de escola tinham que ser brasileiros natos; se proibia a circulação de qualquer material em língua estrangeira no âmbito rural e se proibia o ensino de línguas estrangeiras aos menores de 14 anos.
- Decreto nº 1.545 de 1939: instruía os secretários estaduais de educação a construir e manter escolas em áreas de colonização estrangeira; a estimular o patriotismo dos estudantes; a fiscalizar o ensino de línguas estrangeiras em assembleias e reuniões públicas.
- Decreto nº 3.580 de 1941: proibia a importação de livros de texto de língua estrangeira para o ensino elementar e estabelecia sua produção em território nacional.

Pode-se observar que foram vários os gestos que invisibilizavam não só a língua espanhola como as línguas estrangeiras em geral do processo de ensino e aprendizagem, posto que se almejava uma maior valorização, fruto de interpelações ideológicas, de todos os símbolos nacionais, inclusive a língua. A eliminação dos postos de professores de línguas estrangeiras do Colégio Pedro II; a exigência de que todo material fosse elaborado e veiculado em português e de que professores e gestores fossem brasileiros; a construção de escolas em áreas de colonização e o estímulo ao patriotismo; a proibição de importação de livros de textos em língua estrangeira são enunciados que reforçam o nacionalismo da Era Vargas e produzem o discurso de que estudar línguas estrangeiras é algo que se pode prescindir. Esse discurso, como veremos, ganhará novos contornos e se reproduzirá em outros Decretos.

Apesar de todos os gestos realizados para valorização dos símbolos nacionais, incluindo o idioma, na gestão de Gustavo Capanema, é criado o Plano Nacional de Educação em 1937. Esse plano se definia como “código, conjunto de princípios e normas” (SCHWARTZMAN, BOMENY, COSTA, 1984), nasceu em 1936 e foi concluído no ano seguinte. Só poderia ser alterado após 10 anos de vigência.

Salientamos que Capanema defendia a intervenção estatal nas questões culturais, que eram entendidas como fator de unidade nacional e funcionavam como instrumento político. O então ministro se preocupava com o desenvolvimento da cultura porque acreditava que deveria impedir que “a nacionalidade incipiente fosse ameaçada por outras culturas e ideologias” (FERREIRA, DELGADO, 2007). Por isso, apoiou grupos de intelectuais, sobretudo, os ligados à arquitetura e às artes plásticas de orientação moderna. Dessa forma, o Estado intervinha na organização social, política e cultural. Essa intervenção se evidencia na construção das políticas linguísticas para o ensino, que, inclusive, traziam orientações metodológicas e conteudísticas para a prática docente, como demonstraremos logo adiante.

No Plano Nacional de Educação, encontravam-se normas gerais as quais definiam o que era o plano: “um ‘código de educação nacional destinado a servir de base ao funcionamento de instituições educativas escolares e extraescolares, públicas e privadas, em todo o país” (SCHWARTZMAN, BOMENY, COSTA, 1984, p. 182). Nesse documento, encontravam-se definidos os princípios gerais da educação nacional: regulamentação da liberdade de cátedra; o ensino de religião; a educação moral e cívica; a educação física. Manteve-se para o ensino secundário, como resquício da Reforma Francisco Campos, a divisão de dois ciclos: fundamental (cinco anos) e complementar (dois anos). Houve, nesse momento, uma valorização do ensino de línguas, pois, no nível fundamental, era obrigatório o ensino de português, francês e latim. Havia possibilidade de escolha entre alemão e inglês. O ensino de grego era facultativo. No ciclo complementar, o grego passava a ser uma disciplina obrigatória, o italiano e o espanhol eram ofertados para aqueles que pretendiam estudar Letras no ensino superior. A ênfase no trabalho com línguas pode ser observada na carga horária que compunha os cursos. Ao final dos sete anos de estudos, o estudante deveria ter cursado o total de 26 horas semanais de latim; 25 de português; 24 de matemática; 29 de outras línguas; 33 horas de física, química, história natural e desenho; 16 horas de geografia e história; 8 horas de filosofia. Como se vê, mais da metade da carga horária estava destinada às línguas.

Apesar da ênfase que se conferia ao estudo das línguas, em virtude da Reforma Capanema, observamos recorrências que colocam a língua espanhola num lugar de subalternidade em relação às outras disciplinas do currículo escolar. De acordo com dados levantados por Rodrigues (2010), o espanhol ressurgiu como disciplina obrigatória no currículo brasileiro a partir da chamada Lei Orgânica do Ensino Secundário – Reforma Capanema – que

corresponde ao Decreto nº 4.244, 9 de abril de 1942³⁹. Segundo esse Decreto, a língua espanhola deveria ser ensinada apenas na primeira série no ensino secundário (atual ensino médio), que se dividia em *clássico* e *científico*, e com carga horária de 50 minutos semanais e intervalos de 10 minutos, tempo de aula determinado para as línguas estrangeiras desde o Decreto nº 19.890, de 1931. Em contrapartida, tanto no ensino *clássico* como no *científico*, as disciplinas de latim, grego, francês e inglês estão presentes por mais tempo durante o secundário. Essas disciplinas se dividem da seguinte forma: latim e grego permanecem nas três séries do *clássico* e *científico*; francês e inglês continuam presentes na primeira e segunda série tanto do *clássico* quanto do *científico*; o espanhol está presente na primeira e segunda séries do *clássico* e na primeira série do *científico*.

O decreto nº 4.244 passou por três retificações após sua divulgação, todas no mesmo mês e ano em que fora promulgado, a saber: 15, 20 e 24 de abril de 1942. A língua espanhola é afetada logo na primeira retificação ao ser retirada da grade curricular do segundo ano do científico, sendo substituída pela disciplina de *filosofia* (RODRIGUES, 2010, p. 77).

Também durante a Reforma Capanema, foram instituídas diretrizes metodológicas para o ensino de espanhol tanto no *clássico* como no *científico*. Conforme Guimarães (2011, p. 4), através da portaria 127 de 3 de fevereiro de 1943, “o programa *foi* dividido em quatro partes: I. Leitura, II. Gramática, III. História literária, IV. Outros exercícios”.

Portaria ministerial n. 127, de 3 de fevereiro de 1943

O ministro de Estado da Educação e Sarda resolve expedir e determinar que se execute o programa de espanhol, que se anexa à presente portaria ministerial, dos cursos clássico e científico do ensino secundário.

Rio de Janeiro, 3 de fevereiro de 1943.

Gustavo Caponema.

**PROGRAMA DE ESPANHOL DOS CURSOS
CLASSICO E CIENTIFICO**

I. Leitura;

Far-se-á em trechos faceis, em prova e era verso, que tenham por assunto principal a paisagem e a vida na Espanha e nos países americanos de língua espanhola e, posteriormente, uma iniciação te, por já aspirar a constituir

literária, em excertos dos Maiores escritores espanhóis e hispano-americanos.

[...]

III. Noções de história literária:

Dar-se-ão ainda as seguintes noções de história literária:

³⁹Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De14244.htm Acesso em 23 de maio de 2019.

Unidade 1: Períodos em que se divide a história da literatura espanhola, com indicação dos principais escritores e suas principais obras.

Os principais escritores, e Suas Unidade 11:

principais obras, dos países americanos de língua espanhola (BRASIL, 1943 – grifo nosso).

Este é o primeiro documento legislativo em que se mencionam países falantes da língua espanhola. Ao observar a sequência discursiva destacada em negrito no fragmento acima, não podemos deixar de frisar a importância dessa enunciação porque a América Latina, no documento chamada de *países americanos de língua espanhola*, e a Espanha se apresentam de maneira igualitária, atendendo ao esperado dentro do contexto histórico em que essa portaria é divulgada.

A portaria 556 de 13 de novembro de 1945 trouxe novas determinações de ordem metodológica, como a instituição do *método direto* nas aulas, embora não se use essa nomenclatura, tal como demonstrado no texto da referida portaria⁴⁰:

Rio de Janeiro, 13 de novembro de 1945. — Raul Leitão da Cunha.

Instruções metodológicas para execução do programa de Espanhol

O estudo de espanhol no curso colegial tem por fim proporcionar ao estudante a aquisição efetiva da língua espanhola, de maneira que ele possa ler e exprimir-se nela de modo correto, oralmente ou por escrito.

[...]

Técnica geral do ensino —

Dada semelhança entre o espanhol e o português, o ensino poderá ser dado naquela língua desde a primeira aula. Em todos os assuntos o professor se esforçará por salientar as divergências profundas que em certos pontos, como em matéria de vocabulário, as duas línguas apresentam. Combaterá certos vícios próprios do brasileiro, como a aspiração do H, a pronúncia do l como r forte, emissão reduzida do e e do o finais, o uso do artigo lo em vez de ls, a ditongação inadequada do e e do o tônicos. **Depois do primeiro trimestre, não será permitido ao aluno, em classe, o uso da língua portuguesa a fim de habituá-lo a pensar em espanhol.** Em todo o curso o professor se forçará por incutir nos alunos o amor da língua espanhola e o zelo dela, traduzido no desejo de bem manejá-la (BRASIL, 1945 – grifo nosso).

Como se pode observar, o Estado fixava detalhes sobre aspectos metodológicos e conteudísticos ao tratar de questões bastante específicas sobre a diferença entre o português e o espanhol, como o ensino deveria acontecer. Ao afirmar que o aluno deveria comunicar-se apenas em língua espanhola, para habituar-se a pensar em espanhol, toma-se como princípio o *método direto*, que surge na década de 40 e segundo o qual a língua materna é vista como impedimento para a aprendizagem da língua estrangeira. A forma como o texto do Decreto é

⁴⁰ Texto copiado tal como disponível na versão virtual do Diário Oficial da União, disponível em <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/2569954/pg-22-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-22-11-1945>, com acesso em 23 de maio de 2019.

construído traz consigo o discurso em que o professor não tem autonomia em sua prática docente, devendo apenas reproduzir modelos de ensino determinados, neste caso, pelo Estado e sob a força da legislação, já que essas determinações constam no próprio texto do Decreto.

Ainda neste Decreto, também constam orientações que visam à comunicação, ou seja, esperava-se que o discente pudesse “expressar-se”, tanto na oralidade quanto na escrita, em língua espanhola, tal como se observa neste fragmento:

O estudo de espanhol no curso colegial tem por fim proporcionar ao estudante a aquisição efetiva da língua espanhola, de maneira que ele possa ler e exprimir-se nela de modo correto, oralmente ou por escrito [...] (BRASIL, 1945).

A forma como se concebia a comunicação, naquele momento, já foi bastante revisada no âmbito do ensino de línguas estrangeiras. Atualmente, já se entende que a comunicação humana é atravessada por diversos fatores, para além dos estritamente linguísticos, que são determinantes para o seu funcionamento. Mas, mesmo sob uma visão bastante formalista da língua, o Decreto 556 demonstra uma compreensão da aprendizagem de línguas estrangeiras como parte da formação do espírito e do caráter dos alunos:

c) ministrar-lhe apreciável parte do cabedal indispensável à **formação do seu espírito e do seu caráter**, bem como base à sua educação literária, se quiser fazê-la por si, auto-didaticamente;

d) mostrar-lhe a origem românica, como a do português, que tem a língua de Castela e da maioria dos **países americanos**, o que o ajudará a **compreender os seus sentimentos panamericanos**. Para que alcancem os objetivos indicados, deverá o ensino revestir-se. [...]

todos os pontos, de vista educativos, é que os alunos encontrarão boa parte da **base necessária à formação de sua personalidade integral**, bem como aquelas generalidades fundamentais de onde eles poderão subir a estudos mais elevados de caráter especial (BRASIL, 1945 – grifo nosso).

Destacamos nesta citação os enunciados *formação do seu espírito e do seu caráter*; *compreender os seus sentimentos pan-americanos*; *base necessária à formação de sua personalidade integral* por entendermos que fazem parte de um campo enunciativo que muito se aproxima do que dizem as teorias mais recentes sobre ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, as quais entendem que essa aprendizagem contribui para a formação humana e integral dos discentes. Contudo, reconhecemos que o próprio caráter prescritivo desses enunciados destoa do ideal de respeito ao exercício da autonomia docente que faz parte de um modelo de ensino em que o *humano* seja respeitado.

Como dissemos, as condições de produção eram outras, não vivíamos em um mundo supostamente mais interligado e integrado. Ao contrário, as fronteiras socioculturais eram muito mais delimitadas, assim como as fronteiras geográficas. Paradoxalmente, na segunda década do século XXI, época em que as fronteiras parecem não existir e que as distâncias aparentam ser mais curtas, vivemos uma reforma curricular no ensino médio que remonta a períodos anteriores à Reforma Capanema, desconsiderando uma significativa parte das revisões teórico-metodológicas que se construíram até o momento presente.

A Reforma Capanema incluiu o espanhol no currículo e trouxe orientações metodológicas para o seu ensino. Já a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) de 1961 retirou a obrigatoriedade do ensino de todas as línguas estrangeiras, contribuindo para o silenciamento da língua espanhola. Em seu Art. 46, a LDB/1961 trata do caráter optativo de uma ou duas disciplinas. Entre as obrigatórias, havia um número mínimo de cinco e máximo de oito disciplinas. No Art. 27, enfatiza-se a importância de se trabalhar a língua nacional, em detrimento das línguas estrangeiras. Com isso, as LEs passam a ser vistas como extracurriculares e facilmente se incluem dentro das disciplinas optativas, já que não são mais de oferta obrigatória. Existe na LDB de 1961 um apagamento das línguas estrangeiras como se pode observar no campo enunciativo da Lei, pois não há nenhuma menção às línguas estrangeiras. Apagamento que se mantém na LDB de 1971, apesar do ressurgimento do termo “línguas estrangeiras”, mas ainda em caráter optativo, sem definição de quais línguas, como se pode observar no texto da Lei, no Art. 8º, § 2º: “Em qualquer grau, poderão organizar-se classes que reúnam alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento, para o ensino de línguas estrangeiras e outras disciplinas, áreas de estudo e atividades em que tal solução se aconselhe” (BRASIL, 1971). A primeira versão da LDB nasceu um contexto que antecedeu o golpe militar de 1964, em que já existia um movimento político que buscava exaltar os símbolos nacionais. A segunda versão foi publicada em 1971, período em que o Brasil vivia o auge da ditadura militar, uma aproximação política aos Estados Unidos e um rechaço a América Latina, posto que muitos vizinhos latino-americanos também viviam sob o regime da ditadura militar.

As escolhas lexicais, neste fragmento do texto do Artigo, sinalizam a não obrigatoriedade do ensino da língua espanhola. Isso se pode observar através da escolha do verbo *poder* que indica a possibilidade de que essas aulas possam acontecer, ou seja, não há uma afirmação de que as mesmas efetivamente acontecerão. Uma vez que o discurso legislativo não trata da exigência do ensino da língua, os sujeitos aos quais esse discurso se destina encontram respaldo legal para não a ensinar. Também se pode observar, nesse fragmento do

Artigo, um descompromisso com o ensino de LE em se propor que os alunos possam ser de diferentes séries e níveis equivalentes, pois esse enunciado já indica que essas aulas não estão integradas ao currículo escolar, que por sua vez se organiza de maneira seriada e nivelada de acordo com o grau de aprendizagem dos sujeitos/aprendizes. No artigo se usa o verbo aconselhar para sugerir que essas aulas aconteçam reforçando que elas não são obrigatórias.

Esses enunciados contribuem para o silenciamento do espanhol na construção da memória discursiva sobre as línguas estrangeiras. Regulariza-se e se instaura um imaginário que desvaloriza a necessidade de dedicação à aprendizagem do espanhol, pois a partir desses enunciados, constrói-se o lugar da não obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras. O imprescindível, naquele momento, era o ensino da língua nacional, já que o Brasil supervalorizava a identidade nacional e rechaçava qualquer tipo de dissidência.

Sobre a noção de língua nacional, vale esclarecer que esta nasce no interior de uma formação discursiva sobre ensino de línguas em que se tenta conferir um efeito de homogeneidade e transparência ao português falado no Brasil, numa tentativa de valorizar a nacionalidade brasileira. Em princípios do século XX, em um contexto de imigração, nasce a polêmica em torno da chamada língua nacional, que consistia na gramaticalização da língua portuguesa através de exercícios de metalinguagem. É o Estado brasileiro que confere à língua esse estatuto de nacionalidade. Entendemos a intervenção do Estado, nesse sentido, como um gesto fundado em bases ideológicas que tentava “preservar” a língua portuguesa, através do processo de gramaticalização, em decorrência do movimento de imigração que acontecia naquele momento. Com isso, há uma supervalorização da língua nacional e uma “desatenção” com as línguas estrangeiras.

De acordo com Payer (2007, p. 114), com base na noção de silenciamento de Orlandi (2010), houve na primeira metade do século XX uma injunção a um silêncio local (censura) dos imigrantes em relação à língua e que, tendo se dissipado o contexto específico desse silêncio local, com o fim tanto da Segunda Guerra como do Estado Novo, continuou em vigor um outro processo de silenciamento em relação às línguas estrangeiras a favor do Português como língua nacional do Estado brasileiro. Tais silenciamentos se podem evidenciar no arquivo jurídico aqui já apresentado, no qual às instituições de ensino lhes é facultada, a partir da LDB de 1961, a possibilidade de ofertar, caso desejem, o ensino de línguas estrangeiras.

É importante frisar que a Lei 9394/1996, sancionada por Fernando Henrique Cardoso, e de autoria do senador Darcy Ribeiro estava bastante filiada a uma ideologia liberal que, por sua vez, alinhava-se a um modelo fordista de gestão escolar, no qual o foco se concentrava na produção em massa e na formação de mão de obra. Nesse contexto, a aprendizagem de uma língua estrangeira precisaria atender também a esse modo de compreender a educação.

Na LDB de 1996, o enunciado “línguas estrangeiras modernas” não determinava qual língua estrangeira deveria ser ensinada na escola. Essa indeterminação, entretanto, nos dava a possibilidade de oferta da língua espanhola. Espaço de escolha que nos foi retirado na reforma do ensino médio, através da Lei 13.415/2017, que tornou obrigatório o ensino da língua inglesa, como consta em seu Art 35-A, § 4º: “Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, **em caráter optativo**, preferencialmente o espanhol, **de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários** definidos pelos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017 – grifo nosso). Esse caráter facultativo atribuído ao ensino do espanhol corrobora para construção da ideia de que a língua espanhola não é necessária, já que estudá-la é uma opção vista como prescindível. Esse fato contribui para a regularização do imaginário segundo o qual a língua espanhola possui muitas semelhanças com o português brasileiro, por isso seria fácil aprendê-la. Logo, não seria necessário dedicar-lhe maior tempo de estudos. Esse imaginário termina por interditar possíveis deslocamentos, dentro das políticas linguísticas e das práticas de ensino, que possibilitem a sua desconstrução.

Tal fato também fomenta o tratamento da língua espanhola como instrumento de comunicação, pois assim, em uma perspectiva utilitarista, haveria necessidade de se estudar espanhol, tal como aconteceu quando da promulgação da Lei 11.161/2005, que nasceu em virtude de demandas comerciais e profissionais, sendo a língua considerada um instrumento necessário para o bom desempenho dos sujeitos nestes âmbitos.

Deslocamentos que também não aconteceram no que se refere à centralização da língua espanhola em um único território, o espanhol. A América Latina não faz parte dos enunciados sobre aprendizagem de línguas estrangeiras, em nenhuma das versões da LDB. Não se faz tampouco nenhuma referência direta a Espanha. Mas, por este ocupar um lugar de prestígio no âmbito do ensino como reflexo do lugar que a Espanha ocupa na sociedade ocidental, estabelece-se uma relação direta entre esse país e a língua espanhola, logo os demais países falantes da língua espanhola tendem a ser invisibilizados.

Conforme esse posicionamento frente à língua espanhola, não é possível pensar em um processo de ensino e aprendizagem que contemple a heterogeneidade dessa língua e dos países onde é língua oficial. O que se tem, assim, é a ausência de um olhar amplo e multidimensional acerca do universo falante da língua espanhola. Consequentemente, ao se negar ao aluno a possibilidade de rever e ampliar seu próprio olhar sobre as línguas que estuda, nega-se a possibilidade de uma formação humanizadora, a qual entende que esse aluno é constitutivamente heterogêneo tal qual a sociedade em que está inscrito e essa *outra* sociedade, a da língua estrangeira, na qual deveria poder também inscrever-se.

Sabemos que as políticas linguísticas têm se pautado fundamentalmente com base nas demandas da Economia e das relações sociopolíticas. Sendo assim, uma língua ganha estatuto de privilégio no currículo escolar quando, do ponto de vista político e econômico, possui maior valor simbólico por associar-se a grupos sociais privilegiados, que detêm poder nestes âmbitos. A hegemonia estadunidense determinou – e ainda determina – a presença, vista como inquestionável, da língua inglesa nos currículos das escolas de ensino regular brasileiras, embora também a esse idioma lhe seja atribuída uma menor importância em relação às demais disciplinas. Fato este que se pode observar devido à baixa carga horária que lhe é destinada e na instrumentalização que marca o seu ensino. Como dissemos anteriormente, todas as disciplinas de língua estrangeira tinham carga horária de 50 minutos semanais com intervalos de 10 minutos. Mas o espanhol estava presente menos tempo no ensino secundário (atual ensino médio), como se pode observar nos dados levantados por Rodrigues (2010) já apresentados neste trabalho.

Acreditamos que o pouco tempo dedicado ao espanhol se deve, como aponta Celada (2002), ao imaginário construído em torno dessa língua de que é fácil aprendê-la devido às suas semelhanças com a língua portuguesa. Por isso, não seria necessário dedicar o mesmo tempo que se destina às outras línguas.

Em 05 de agosto de 2005, através da publicação da Lei 11.161⁴¹, a língua espanhola voltou a se inscrever no currículo escolar brasileiro de maneira obrigatória. A disciplina deveria ser ofertada em todos os anos do ensino médio.

⁴¹ Disponível em <https://legis.senado.leg.br/norma/572700/publicacao/15725053>. Acesso em 07/08/2019.

LEI Nº 11.161, DE 5 DE AGOSTO DE 2005.

Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1o O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 1o O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

§ 2o É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5a a 8a séries.

Art. 2o A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

Art. 3o Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

Art. 4o A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

Art. 5o Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.

Art. 6o A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei.

Art. 7o Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação.

Brasília, 5 de agosto de 2005; 184o da Independência e 117o da República.

No caso da Lei 11.161, a opção de escolha é dada ao sujeito/aprendiz, que deveria decidir se estudaria ou não a língua espanhola. Apesar desse caráter facultativo, a promulgação dessa Lei foi de suma importância para a história do espanhol em nosso sistema educativo, uma vez que, a partir dela, o Brasil vivenciou um *boom* no que se refere à formação docente, à inclusão da disciplina tanto em escolas públicas como privadas, à produção acadêmica e ao crescimento do mercado editorial. Tudo com vistas a atender a demanda que acabara de surgir.

Através da Lei 13.415/2017⁴², foi revogada a *Lei do Espanhol*. Em 2017, as relações políticas e comerciais brasileiras assumiam um caráter abertamente neoliberal, conservador e distante das relações com nossos vizinhos latino-americanos. A revogação dessa Lei, até o momento presente, é resultado do processo de “desoficialização” do ensino de línguas nas escolas que se iniciou com a LDB/1961, como afirma Rodrigues (2012, p. 30). Recordamos, em consonância com a autora, que no texto da LDB/1961 deixou-se de nomear e especificar as

⁴² Disponível em <https://legis.senado.leg.br/norma/602639/publicacao/15657824> Acesso em 07/08/2019.

línguas estrangeiras que deveriam ser ensinadas, pois adotou-se a designação “línguas estrangeiras modernas”.

O Brasil não manteve, ao longo de sua história, estreitas relações políticas e comerciais com países falantes da língua espanhola, até o final do século XX com o surgimento do Mercosul. Antes do estreitamento dessas relações, a língua espanhola já não era um idioma obrigatório no currículo brasileiro, e o inglês seguia presente de maneira preponderante e inquestionável. Sabemos que o poder político e econômico dos Estados Unidos é determinante para forma como esse idioma é tratado no Brasil. O seu lugar de prestígio é evidente no mundo todo, por isso é chamado, no senso comum, de *a língua universal*. Há no modo como as instituições públicas de ensino brasileiras veem a língua inglesa muitos atravessamentos ideológicos, que vão além da questão econômica. Com isso, o inglês ganhou *status* de idioma universal, converteu-se em bem cultural e se tornou sinônimo de poder.

Cabe, neste caso, retomar a noção de ideologia postulada por Pêcheux (1996, p. 147). Segundo o autor, ideologia não é apenas uma ideia e não existe prática sem ideologia: “não existe prática, a não ser através de uma ideologia, e dentro dela; não existe ideologia, exceto pelo sujeito e para sujeito”. Nesse sentido, entendemos que não existe a escolha de um idioma em detrimento de outro sem o atravessamento do ideológico. E toda ideologia não é idêntica a si mesma (PÊCHEUX, 1996), ou seja, uma ideologia só existe porque se opõe à outra. No caso que aqui exemplificamos, temos o domínio de uma ideologia segundo a qual idiomas, que não gozam de poder cultural e econômico, não merecem maior dedicação, como, além da existência no currículo escolar, uma maior carga horária nas escolas.

A língua espanhola, embora seja falada em 21 países no mundo, incluindo os Estados Unidos, não ocupou o mesmo *status* que a língua inglesa, nem mesmo em relação ao Brasil, cercado por nove países (Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Equador, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela) cuja língua oficial é o espanhol e que faz fronteira com sete destes (Argentina, Bolívia, Colômbia, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela). Contudo, a criação do MERCOSUL estreitou a relação entre os países-membros que compõem este bloco econômico (Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai e Venezuela). Com um maior intercâmbio não só comercial, mas também cultural entre esses países, a língua espanhola passa a ser revista pelos brasileiros, e isso promove implicações diretas nas políticas linguísticas.

A promulgação da Lei 11.161/2005 é um exemplo desse novo olhar que se lança sobre a língua espanhola. Há nesse novo olhar uma mudança de paradigmas que é resultado também

de interpelações ideológicas porque busca romper com a centralidade conferida ao inglês. Essa tentativa de rompimento com o lugar já-dado que a língua inglesa ocupava, sem excluí-la, mas a ela somando a língua espanhola, revela um desejo de que se ampliem as possibilidades de aprendizagem e trocas culturais entre brasileiros e falantes da língua espanhola.

A revogação da Lei 11.161 ocorre justamente quando as relações políticas e comerciais entre o Brasil e os demais países-membros do MERCOSUL se encontra fragilizada. Tem-se, neste mesmo momento, a construção da reforma do ensino médio brasileiro, que ganha um caráter mais tecnicista. Dentro deste novo perfil de escola, não há espaço para a formação de alunos conforme um horizonte plural e diverso que contemple não apenas a formação técnica dos discentes, mas também a humana respeitando as subjetividades que os constituem e que prime pela integração dos povos. Há muitas marcas ideológicas que atravessam as atuais políticas linguísticas. Estas marcas nos remontam a outros lugares discursivos, de caráter doutrinator e autoritário, segundo o qual o aluno necessita saber apenas o básico para sua inserção no mercado de trabalho. Todo o conhecimento que fuja desse espectro é visto como desnecessário ou perigoso, uma vez que pode provocar a insurgência dos discentes contra o próprio sistema.

Sabemos, pois, que as políticas linguísticas não são apenas ações de políticas públicas para o ensino de línguas, pois são primeiramente posicionamentos ideológicos assentados em fatores políticos e econômicos, que tomam forma de lei e repercutem na vida da sociedade, promovendo progressos e, às vezes, involuções.

Com a revogação da Lei 11.161/2005, passamos a discutir não apenas a invisibilização da América Latina no processo de ensino e aprendizagem de LE, mas o silenciamento da própria língua espanhola. No período anterior à promulgação da Lei 13.415/2017, como já demonstramos, construíram-se gestos, embora ainda com muitas ressalvas, que buscavam descentralizar o ensino da língua espanhola e torná-lo mais plural. Vivíamos um momento que fomentava discussões e revisões sobre como ensinar a aprender essa língua.

Apesar de todas as discussões realizadas, vivemos, em 2019⁴³, o retorno a modelos de ensino limitados e limitantes, que condenam a diversidade e silenciam mais uma vez a língua espanhola e, conseqüentemente, invisibilizam os esforços para pensar o seu ensino em uma perspectiva integracionista, de maneira que a América Latina ganhe protagonismo e tenha sua

⁴³ Essa tese foi concluída em 2020, mas sua escrita iniciou-se anteriormente a esse período. Portanto, os registros cronológicos desse percurso serão mantidos.

pluralidade respeitada. Com isso, o desejo de integração dos povos latino-americanos expresso na Constituição brasileira, que poderia encontrar também na escola um lugar de fomento, encontra-se cada vez mais distante.

3.3 O ARQUIVO NORMATIVO: DOCUMENTOS ORIENTADORES PARA O ENSINO DE ESPANHOL NO BRASIL

Refletiremos, nesse momento, sobre o modo como a língua espanhola e a América Latina têm sido tratadas no arquivo normativo brasileiro para o ensino de línguas estrangeiras, compreendido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais/língua estrangeira – PCN (1998); Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006); Base Nacional Curricular Comum – BNCC (2015 – 2018); Programa Nacional do Livro Didático – PNLD (2011 – 2017). Entendemos que esses documentos constituem parte da memória discursiva sobre o ensino de LE no Brasil, ajudando-nos a compreender as condições de produção que envolvem a memória discursiva em torno desse arquivo normativo e a forma como os discursos nele presentes afetam o tratamento da América Latina nos livros didáticos. Nesse sentido, buscamos enunciados referentes à língua espanhola e a América Latina a fim de analisar as sequências discursivas (SD) em que se encontram.

Os primeiros documentos analisados foram os PCN (1998), no livro específico para língua estrangeira. Recordamos que os Parâmetros Curriculares Nacionais foram publicados dois anos após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394, em 20 de dezembro de 1996. Seguindo a linha traçada pela LDB, os PCN, em sua apresentação, defendem uma revisão na forma de ver o ensino buscando romper com um modo de ver os conhecimentos de maneira compartimentalizada e utilitarista. Na apresentação do PCNEM, documento que complementa os PCN, os autores destacam a importância de romper com modelos de ensino das décadas de 60 e 70, quando se objetivava formar alunos aptos para atuação profissional. Como o próprio texto do documento diz, “essa é uma estratégia que também visava a diminuir a pressão da demanda sobre o Ensino Superior” (PCNEM, 1999, p. 5). O texto ainda ressalta a necessidade de se afastar de perspectivas de ensino que visam apenas o acúmulo de conhecimentos. Ademais, também afirma que é preciso pensar na formação cidadã dos alunos. Outro ponto que também merece destaque é a discussão sobre a necessidade de levar os temas transversais para o processo de ensino e aprendizagem.

Isto posto, podemos destacar que esse documento, o qual afirma não possuir caráter normativo, traz significativas orientações sobre a forma de ver o ensino e a aprendizagem. No que se refere ao ensino de línguas estrangeiras, o texto recorre ao que diz a legislação brasileira, segundo a qual a escola deve ofertar a língua estrangeira conforme suas possibilidades, como disposto no Art. 26 §5º: “Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição” (LDB, 1996, p. 10).

Entendemos que os PCN trazem um importante aporte para o processo de ensino e aprendizagem por discutir novas formas de compreender esse processo e por fomentar a ruptura com um modo de entendê-lo que é tecnicista e conteudista. No entanto, a maneira como a língua estrangeira é vista ainda possui caráter técnico e conteudista quando centraliza o processo de ensino e aprendizagem no desenvolvimento de apenas duas habilidades linguísticas, a leitora e a metalinguística, que garantirão ao aluno acesso à universidade. Essa centralidade apaga o trabalho em uma perspectiva que trate a língua estrangeira conforme sua complexidade e, mais uma vez, torna o ensino compartimentado, já que se está trabalhando com apenas uma realização linguística isolando-a das demais e da constituição social, histórica e cultural que atravessam essas realizações.

Através desse gesto, também se apaga a necessária discussão sobre as condições adversas que, segundo o texto dos PCN, podem inviabilizar o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. Concordamos com o texto, mas entendemos que aceitar a adversidade e adequar-se a ela sem discutir suas razões e possíveis soluções não deveria fazer parte do discurso institucional, materializado em documento orientador destinado a professores.

Ainda no que se refere às línguas estrangeiras, encontramos 24 menções à palavra espanhol. As enunciações em torno dessa palavra se relacionam, majoritariamente, com as seguintes temáticas: relações de comparação com outras línguas; referências ao Mercosul; relativizações entre o espanhol e o inglês; ilustrações de exemplos de formas linguísticas em comparação com outras línguas; importância da aprendizagem da língua espanhola. Ou seja, como este documento se alinha ao disposto na LDB, ele trará orientações para o ensino de uma língua estrangeira moderna, sem determinar qual porque essa determinação está a critério das comunidades escolares. O documento não deixa de discutir, ainda que sem se aprofundar, sobre

o lugar que o espanhol ocupa em nossa sociedade e como os brasileiros se relacionam com essa língua.

Na seção intitulada *Pluralidade cultural*, encontramos duas menções ao termo América Latina.

[...] é notável a presença, cada vez maior, do espanhol no Brasil. Sua crescente importância, devido ao Mercosul, tem determinado sua inclusão nos currículos escolares, principalmente nos estados limítrofes com países onde o espanhol é falado. A aprendizagem do espanhol no Brasil e do português nos países de língua espanhola na América é também um meio de fortalecimento da **América Latina**, pois seus habitantes passam a se (re)conhecerem não só como uma força cultural expressiva e múltipla, mas também política (um bloco de nações que podem influenciar a política internacional) (PCN, 1996, p. 50 – grifo nosso).

A primeira acontece em meio a uma reflexão sobre o crescimento da importância conferida à aprendizagem do espanhol devido ao Mercosul e como essas relações, que repercutem no linguístico, podem contribuir para o fortalecimento da América Latina.

No parágrafo seguinte, o texto traz a necessidade de falar sobre os aspectos sociopolíticos da América Latina, como um gesto que não só contemple essa região, mas que desconstrua a relação quase sempre direta e limitada que se faz entre espanhol e Espanha, assim como acontece entre inglês e Estados Unidos. Relação essa que invisibiliza os demais países falantes da língua espanhola. Entende-se que assim pode-se “contribuir para uma percepção sociocultural da América Latina” (PCN, 1996, p. 50-51). Porém, como fazê-lo se se defende o foco no desenvolvimento da leitura, ou seja, se se trabalha a partir do apagamento da complexidade da língua; como discutir acerca da natureza sociopolítica da América Latina e pensá-la em suas dimensões socioculturais se a língua falada nessa região é tratada conforme apenas um de seus aspectos e como se esse único aspecto abrangesse a complexidade dessas questões.

Com isso, demonstramos que identificamos algumas contradições no texto dos Parâmetros. No volume introdutório, seus autores defendem o foco no desenvolvimento da leitura. Porém, no volume referente à língua estrangeira, encontram-se orientações sobre o tratamento das demais habilidades, com exceção da compreensão auditiva. Também se encontram ricas e amplas discussões sobre ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e, inclusive, sobre o lugar hegemônico que o inglês tem ocupado em nosso currículo.

Compreendemos que essas contradições são inerentes à construção de todo discurso e entendemos que os PCN, como lugar que materializa um discurso pedagógico, representam um

documento de transição que promove gestos de ruptura bastante significativos em relação à forma de entender a educação.

Em relação às Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006), defendemos que elas representam um importante avanço dentro do arquivo normativo para o ensino de LE. Esse documento, que não possui caráter prescritivo, é o primeiro que se propõe a refletir sobre os modos como compreendemos o funcionamento da língua espanhola e como a ensinamos considerando as especificidades do estudante brasileiro.

As OCEM nos levam a discutir questões como variação linguística, diversidade dos povos falantes da língua espanhola e sobre com quais variedades trabalhar. Esse gesto descentraliza a Espanha, embora ainda se trate esse país de maneira homogênea, incluindo suas variedades no chamado *espanhol peninsular*, como se todos os espanhóis falassem da mesma forma. Ao descentralizar, América Latina ganha destaque, ainda que se fale dos mesmos centros de prestígio dentro dessa região. Dessa forma, ainda temos uma América Latina vista de maneira fragmentada e centralizada em capitais que desfrutam de poder sociocultural e econômico dentro da própria região. Apesar disso, não se pode deixar de frisar o significativo movimento realizado pelas OCEM ao romperem com o existente, até então, sobre a América Latina.

Outro movimento fundamental dentro das políticas linguísticas brasileiras é o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), porque, a partir de suas diretrizes, tem norteado a edição de livros didáticos, de modo que estejam alinhados ao que dizem os demais documentos normativos, a legislação e os princípios teórico-metodológicos sobre ensino. Dentre as várias discussões presentes, o tema da variação linguística também ganha destaque. É apenas ao tratar desse assunto, no que se refere à língua espanhola, que os editais do PNLD fazem referência a América Latina.

Desde 1929, o governo brasileiro desenha ações relacionadas à política dos livros didáticos. O modelo de ação atual, o PNLD, teve início em 1996. No programa de universalização do livro didático, o componente curricular *língua estrangeira moderna: inglês e espanhol* esteve presente pela primeira vez em 2011, tal como se afirma no Guia do livro didático – PNLD 2011: língua estrangeira moderna:

Apesar de o PNLD já existir há mais de dez anos, esta é a primeira vez que ele inclui o componente curricular Língua Estrangeira Moderna (LEM): espanhol e inglês. Trata-se, portanto, de um momento importante na história do ensino de LEM nas escolas públicas brasileiras, que reflete um reconhecimento do papel que esse componente curricular tem na formação dos estudantes. No caso específico de espanhol, esse momento pode significar, também, uma ampliação do número de escolas que oferecem essa língua, considerando que sua inclusão no ensino público é um fato recente. Em suma, a universalização da distribuição dos livros de espanhol e

inglês significa um avanço na qualidade do ensino público brasileiro (Brasil, 2010, p. 9).

A presença do espanhol nas políticas para livros didáticos é um reflexo da Lei 11.161/2005 e representa o crescimento do mercado editorial bem como o aumento no quantitativo de profissionais que trabalham com a língua espanhola. Consequentemente, aumenta-se o número de licenciaturas para formar professores de língua espanhola e o número de tradutores e intérpretes.

Enfatizamos que desde o edital PNLD 2019 – ensino médio - as recomendações referentes a livros de espanhol já não estão presentes. Esse fato se deve à revogação da Lei 11.161/2005 pela Lei 13.415/2017. Isso representa um prejuízo para todas as conquistas alcançadas no âmbito do ensino de LE, pois as diretrizes do PNLD contribuíram significativamente para a atualização dos livros didáticos.

Atualmente, o sistema educativo brasileiro tem se orientado segundo as normativas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que começou a ser construída em 2015, quando sua primeira versão foi divulgada. Nela, a língua espanhola também aparecia em caráter optativo, ficando sua escolha a critério da comunidade escolar. Esse enunciado permanece na segunda versão, publicada em 2016, e na última versão publicada em 2018.

Enfatizamos que a BNCC se diferencia dos documentos normativos que lhe antecederam por retomar o estudo da língua inglesa como obrigatório, apoiando-se no disposto na LDB de 1996, em seu Art. 35-A § 4º. Os documentos anteriores, com exceção das OCEM, usam o termo *língua estrangeira moderna* sem determinar qual língua deveria ser ensinada. Essa escolha ficava a critério da comunidade escolar. Identificamos, desse modo, um retorno a um currículo monolíngue e mais hermético.

Em nenhuma das três versões da BNCC, no que se refere à área de linguagens, há referências a América Latina. Assim como acontece no arquivo jurídico (Leis e Decretos) que retomamos anteriormente, é bastante tímida a presença de normativas e orientações para o tratamento da América Latina na aula de língua espanhola. Como demonstramos, apenas em 1943, com a Portaria ministerial 127, encontramos as primeiras menções à América Latina, que se repetem em 1945 no Decreto 556. Essas menções voltam a acontecer de maneira também superficial em 1996 com os PCN, embora sem se referir especificamente ao ensino de espanhol, e são ampliadas em 2006 com as OCEM.

Os documentos que aqui recuperamos, tanto os jurídicos quanto os normativos, compõem um arquivo, como lugar que nos permite observar o tratamento da língua espanhola

em nosso currículo escolar. Ao recuperá-los, podemos compreender melhor a construção da memória discursiva⁴⁴ em que essa língua está inscrita.

Reconhecemos que a formação discursiva estatal que legisla sobre as políticas linguísticas e educacionais tem materializado discursos que vêm de outros lugares sociais, como da esfera política, sociocultural e comercial. Ou seja, a presença do espanhol no currículo brasileiro tem sido determinada por razões políticas não ligadas a razões pedagógicas, tal como aconteceu em 1919 quando, através de um acordo político de reciprocidade com o Uruguai, o espanhol se inscreveu pela primeira vez em nosso sistema educacional; também por razões socioculturais, quando Gustavo Capanema reintroduziu a língua espanhola no currículo por defender o acesso a bens culturais, sendo as línguas um deles; e por motivos majoritariamente comerciais, quando da promulgação da Lei 11.161/2005, em virtude do estreitamento das relações político-comerciais entre os países do Mercosul. As motivações de ordem político-pragmáticas têm se sobressaído àquelas de ordem pedagógica. Quando o pedagógico não é a principal motivação para que políticas linguísticas sejam desenhadas, o processo de ensino e aprendizagem se constrói cumprindo bem a lógica do capital e da colonialidade do saber, nas quais o espaço para a pluralidade e para o respeito aos saberes e à heterogeneidade dos sujeitos envolvidos nesse processo é uma questão secundária, favorecendo assim a construção de silenciamentos.

Também é importante salientar que o advento de estudos sobre a linguagem que passaram a relacionar a língua espanhola com determinantes de ordem social ganharam força no Brasil a partir da década de 1980. Neste período o país vivia um processo de redemocratização e se abria a novas perspectivas sobre os processos de ensino e aprendizagem. No âmbito dos estudos sobre linguagem, compreendeu-se que era necessário promover mudanças sobre o que e como trabalhá-la.

Evidencia-se, assim, a materialização de acontecimentos históricos em discurso pedagógico, sendo este para nós um processo natural de funcionamento das questões de língua, pois entendemos que toda língua está em uma indissociável relação com aspectos de ordem histórica, política, sociocultural e ideológica, repercutindo em seu funcionamento e na tessitura das políticas que a organizam.

Dessa forma, a memória discursiva em torno do espanhol se relaciona à existência histórica de enunciados que têm lugar no interior de formações discursivas que ora tinham características mais integrativas, no sentido em que buscavam a construção de um currículo

⁴⁴ Mais adiante, ampliaremos a discussão sobre memória discursiva.

mais plural, ora eram bastante herméticas e rechaçavam a presença de qualquer elemento estrangeiro. Como demonstramos, a língua espanhola acompanhou essas movências discursivas. Isso se reflete no modo cíclico que caracteriza sua existência em nosso currículo escolar, que a inclui e exclui de nossa grade curricular.

Os documentos normativos que aqui trouxemos se mostram filiados a um discurso de caráter mais integrativo no que se refere às línguas estrangeiras. As OCEM (2006) são um exemplo de um documento que trata o ensino de línguas de maneira mais diversa e plural, uma vez que acrescenta contribuições para reflexão sobre o ensino de línguas estrangeiras quando traz, pela primeira vez na história do espanhol no currículo brasileiro, um capítulo dedicado a reflexões teórico-metodológicas sobre seu ensino.

Esse cenário mudou com a publicação das OCEM, que são um documento que ecoa em suas páginas os acontecimentos históricos de princípios do século XXI, quando o mundo buscava integrar-se, como efeito da globalização e do estreitamento das relações políticas e comerciais na América Latina por causa do Mercosul. Como aponta Hall (2015), a globalização é um movimento da modernidade que tem suas bases fundadas no capitalismo, logo as relações mercantis são bastante favorecidas nesse momento. Logicamente, o mercado não se move isolado, pois mobiliza outras esferas da sociedade, tal como as culturais. As trocas nesse âmbito se intensificaram em começo do século XXI e, com isso, a língua espanhola passou a ser mais requisitada e tornou-se uma necessidade.

Como o ensino de línguas estrangeiras esteve historicamente associado a questões utilitaristas, o espanhol viveu seu ápice, nesse sentido, naquele momento. Isso repercutiu nas políticas linguísticas quando esse idioma retornou para o currículo escolar brasileiro, a partir da promulgação da Lei 11.161/2005. O seu retorno ao currículo teve diversos desdobramentos, como já demonstramos, um deles foi a mudança no discurso pedagógico sobre ensino de línguas que ganhou um tom mais plural e integrativo, sobretudo através da publicação das OCEM.

Os acontecimentos históricos vivenciados no Brasil desde 2013, como a crise política que perdura até a presente data, têm mudado os discursos pedagógicos referentes ao que significa educação e como as línguas estrangeiras fazem parte desse processo. A crescente onda conservadora, que tem orientado as ações políticas, tem repercutido em diversas esferas incluindo a educação. Por conseguinte, princípios teóricos e metodológicos conservadores, que fizeram parte de nosso sistema educativo ao longo do século XX, têm retornado, como se pode observar em discursos de muitas figuras que atualmente ocupam cargos políticos em nosso país. O discurso que defende uma educação mais tecnicista e de caráter unidimensional também

confere o tom para a chamada reforma do ensino médio que foi oficializada através da Lei 13.415/2017. Dentro desse novo modelo de escola, a diversidade que as línguas estrangeiras aportam para o processo de ensino e aprendizagem não encontra lugar. Sendo assim, voltamos a ter um currículo monolíngue, em que mais uma vez apenas a língua inglesa é contemplada.

A BNCC é um exemplo de documento que materializa o discurso tecnicista e mercadológico que tem estado presente nas falas dos gestores políticos que assumiram o poder no Brasil após o golpe de 2016, quando a então presidente Dilma Rousseff foi destituída de seu cargo. A mudança governamental produziu mudanças inclusive no modo de entender o ensino e aprendizagem, que perdeu o caráter mais humanístico que esteve presente nos documentos normativos publicados entre o final do século XX e princípios do XXI, como os PCN e as OCEM, por exemplo.

Observamos, assim, no texto dos decretos e leis que trouxemos anteriormente, que a repetição enunciativa de termos referentes à língua espanhola como “especialmente, optativo, preferencialmente” regularizam discursos que colocam o espanhol em um lugar de não-necessidade, de um saber que se pode prescindir, sempre que não possua utilidade pragmática dentro de uma sociedade.

Atualmente, vivenciamos o retorno de discursos tecnicistas e conservadores dentro da formação discursiva político-pedagógica que orienta o ensino no Brasil. Dentro dessa rede de discursos, aspectos hegemônicos se sobressaem, tal como o estreitamento de relações com países que ocupam posições hegemônicas mundialmente. Na maioria deles, a língua oficial é o inglês. Nesse sentido, esse idioma – considerado universal pelo senso comum e visto como a língua do poder – é o que se mantém no arquivo jurídico-normativo para o ensino, logo é o que está presente nas salas de aula.

Essa relação não se estende à língua espanhola, que está mais uma vez silenciada. Como observamos no arquivo analisado, o espanhol tem ocupado o lugar do dispensável, além de ser um idioma falado em países que estão fora do rol de hegemonia mundial.

A língua espanhola, desde sua inscrição no currículo em 1919, tem vivido um processo cíclico que é reflexo de acontecimentos históricos ocorridos no âmbito sociopolítico e econômico. Sua presença em nosso currículo tem sido determinada, fundamentalmente, por esses fatores. Falamos de uma língua que oscila entre presença e ausência.

Sabemos que a aula de espanhol é um dos espaços na escola em que se poderia ouvir as vozes latino-americanas. Mas, como demonstramos, esse espaço nem sempre está aberto para a língua espanhola e para a América Latina. Quando a escola se abre ao espanhol, de que forma

a América Latina é tratada? Entendemos que os livros didáticos são um dos lugares de memória que nos permitem observar esse tratamento e, por isso, aqui nos dedicaremos, nas páginas seguintes, a buscar compreender esse funcionamento a fim de que possamos somar-nos às investigações que tem repensado o ensino de espanhol como língua estrangeira.

Ao analisar o arquivo jurídico-normativo, observamos um tipo de esquecimento em relação ao espanhol que acontece devido ao jogo de forças que garante a regularização de sentidos sobre um dizer, de modo que ele se sobressaia e ganhe força, sob o efeito de evidência e verdade, legitimando o dito.

A língua espanhola tem vivido sob esse jogo de forças em que ora é uma língua contemplada, ao ser lembrada por sua utilidade para fins políticos ou profissionais – que são as principais razões que têm justificado a sua presença em nosso currículo escolar – ora se encontra esquecida quando essas razões perdem força em uma dada conjuntura sociopolítica e econômica.

Isso posto, retomamos as discussões que realizamos anteriormente, neste trabalho, sobre concepção de língua, sujeito e ensino as quais afirmam que esses aspectos estão diretamente relacionados a fatores de ordem histórica, política, social e ideológica. A América Latina assim como o espanhol ganharam maior destaque em nosso currículo quando noções de língua, sujeito e ensino que privilegiam a pluralidade linguística passaram a integrar nossas diretrizes educacionais, como aconteceu com mais ênfase em princípios do século XX. Justamente, nesse período, o espanhol se tornou uma língua de oferta obrigatória e surgiram as OCEM, como o primeiro documento orientador para o ensino que trouxe discussões específicas e mais aprofundadas sobre o ensino desse idioma. Nessas discussões, a América Latina passou a figurar como componente que discute questões de variação linguística na aula de língua estrangeira em uma abordagem que defende, nos termos da Sociolinguística, uma educação plurilíngue e multicultural. Entendemos que essa é uma abordagem ainda superficial, pois, ao trazer essa região, o documento o faz sem se desvencilhar do lugar comum que é tratar a América Latina como uma região homogênea, sem explorar a diversidade e pluralidade dos países e povos que a compõem e dos discursos que se produzem sobre esse território.

Os países latino-americanos, como observamos, não são contemplados de maneira efetiva pelo arquivo jurídico-normativo que aqui trouxemos. De que modo, então, esse tratamento repercute nos livros didáticos de LE? Para isso, nos debruçaremos sobre a tentativa de compreender, inicialmente, o que é América Latina, qual o imaginário que nós, brasileiros, temos sobre essa região. Para tanto, almejamos compreender como esse imaginário se inscreve

na memória sobre a língua espanhola e sob efeito de quais interpelações ideológicas essa inscrição ocorre e se materializa nos LD. Essas são algumas questões que buscaremos responder no próximo capítulo.

4 O TRABALHO DA MEMÓRIA E A COMPREENSÃO DOS GESTOS DE SILENCIAMENTO

Para entender como se tece na história a construção dos discursos que inscrevem a língua espanhola e a América Latina nas políticas linguísticas brasileiras para o ensino de línguas estrangeiras, bem como para entender sua repercussão nos livros didáticos, defendemos que se faz necessário mobilizar a noção de memória e seu funcionamento, no âmbito da AD pecheuxtiana. Entendemos que é pelo trabalho da memória que o silenciamento em torno da América Latina, no âmbito do ensino LE, se produz. Também pensando nesse complexo imbricamento que define o que é a memória, é preciso destacar que essa memória não é apenas a individual, cognitiva, aquela pertencente a um indivíduo. É na construção da ideia de uma memória social que se retroalimentam as memórias individuais, no sentido de que elas não estão "separadas", vivem em uma relação de dependência

As lembranças pessoais se constroem em sociedade, isto é, em grupos sociais. O sentimento de pertencimento e de identificação com esses grupos permitem a inscrição ou não dessas lembranças. Logo, mesmo o que está no nível pessoal, da lembrança, é da ordem do coletivo, de uma memória coletiva. Por isso, Hallbwachs (2003, p. 72) assevera que há tantas memórias coletivas quanto grupos sociais e que a memória individual “não está inteiramente isolada e fechada. Para evocar seu próprio passado em geral a pessoa precisa recorrer às lembranças de outras, e se transporta a pontos de referência que existem fora de si, determinados pela sociedade”.

No escopo teórico da AD pecheuxtiana, tomamos como referência inicialmente a noção de memória de Jean-Jacques Courtine (2014), em *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. Conforme o autor, e também marcando a diferença entre memória e história, o conceito de memória não se associa ao que empiricamente entendemos por tempo histórico. Portanto, o autor trabalha com a noção de memória discursiva que é diferente do conceito de “memorização psicológica” (COURTINE, 2014, p. 105), o qual é da ordem do psicoligizante, individual e desprendido das interpelações do coletivo. A memória discursiva, então, relaciona-se diretamente à “existência histórica de enunciados” que têm lugar no interior de formações discursivas (FD), as quais, por sua vez, estão sob efeito de aparelhos ideológicos, tomando como referência Althusser, em *Aparelhos Ideológicos de Estado* (1985).

Segundo Courtine (2014, p. 106), “o trabalho de uma memória coletiva permite, no interior de uma FD, a lembrança, a repetição, a refutação, mas também o esquecimento desses elementos de saber que são os enunciados”. Logo, toda memória, quando entendida como resultado de um funcionamento discursivo, produz *efeitos de memória* conforme as condições de produção em que sua enunciação acontece. A noção de memória discursiva e de efeito de memória devem estar articuladas para que se possa descrever uma FD. Para que o efeito de memória, do qual fala Courtine (2014), se produza é preciso articular enunciado e formulação, sendo o enunciado aquilo que é da ordem do interdiscurso, ou seja, desse lugar que é do “campo do pré-construído, do já-dito, saindo da linearidade do dizer [...]” (DE NARDI, 2008, p. 66). Já a formulação é da ordem do intradiscurso, isto é, do dizer propriamente, da materialidade da língua. É pelo encontro do interdiscurso e do intradiscurso que se produz o efeito de memória, no processo de atualização de uma formulação-origem⁴⁵ dentro de uma dada “conjuntura discursiva” (COURTINE, 2014, p. 106). Por conseguinte, a memória não é, dentro da AD, tratada como uma sequência processual de caráter temporal, pois se constitui a partir de repetições e regularidades que serão responsáveis pela inscrição ou pelo esquecimento de discursos no interior de uma rede de saberes.

Para entender melhor a relação entre repetição e regularidades, recorreremos aos postulados de Freda Indursky (2011). A autora retoma os estudos de Achard ([1983] 2010) para afirmar que a regularização de um discurso acontece como efeito da repetição de formulações. Tais repetições, que estão no intradiscurso, fazem parte do funcionamento discursivo e levam à regularização de sentidos no interdiscurso. A regularização, por sua vez, é a cristalização de um sentido. Contudo, é importante salientar que a repetição não é apenas a replicação do dizer, mas é parte de um jogo parafrástico em que as formulações se filiam a uma matriz de sentido determinada por uma FD. Pêcheux e Fuchs ([1975] 2011, p. 68) “entendem que estas relações consistem em uma operação em que umas retomam as outras”. E nesse processo de retomadas e repetibilidade, sentidos se regularizam, sob a ilusão do sujeito-enunciador de que o sentido enunciado é o primeiro, de que ele (o indivíduo) é a origem do dizer.

Indursky (2011) também traz uma importante contribuição para entender o papel da memória na Análise do Discurso pecheuxtiana ao marcar a diferença entre o memorável, o interdiscurso e a memória discursiva. Para a autora, a noção de interdiscurso diz respeito a uma

⁴⁵ Compreendemos que, “o domínio das formulações-origem não atribui, de modo algum, um “começo” ao processo discursivo, mas constitui o lugar onde se pode determinar, no desenvolvimento do processo discursivo, o surgimento de enunciados que figuram como elementos do saber próprio da FD”. (COURTINE, 2014, P. 122)

memória na qual não há espaço para vazios, pois se trata de uma “memória saturada”, em consonância com Régine Robin ([1939] 2016), na medida em que comporta todos os sentidos possíveis, “uma memória de todos os dizeres” (INDURSKY, 2011, p. 87), lugar da dispersão, onde a memória discursiva se encarregará de realizar um recorte.

Sobre a memória discursiva, esta se delimita a partir de um conjunto de enunciados regulados por formações ideológicas e inscritos em uma FD. Trata-se de uma memória que corresponde a apenas um conjunto de enunciados marcados ideológica e historicamente e pertencentes a uma FD e não a todos os sentidos que estão no campo do interdiscurso. Em relação ao memorável, que também pode ser confundido com a noção de memória, segundo Indursky (2011), este é da ordem “do que todos sabem, todos lembram”. Não se trata, entretanto, de lembrar o que está na história, cronologicamente marcada, mas pelo que, quando mobilizado, produz significado permitindo acessar a(s) memória(s) discursiva(s) de uma FD. Salientamos que os três conceitos aqui brevemente discutidos falam de uma memória coletiva, socialmente construída, que não se confunde com a memória individual.

Pensar sobre memória discursiva implica pensar sobre o que escapa, aquilo que por alguma razão não chega a se inscrever numa memória por efeito do esquecimento, ou seja, pensar sobre o que se silencia, sobre o que se deixa de dizer. Segundo Indursky (2011, p. 87),

a memória discursiva ainda tem um outro funcionamento: é em função dela que certos sentidos são “esquecidos”, ou seja, certos sentidos que, em um determinado momento podiam ser produzidos no seio de uma FD, em função de mudanças conjunturais, não podem mais aí ser atualizados, lembrados. O contrário também pode acontecer: sentidos que antes não podiam ser ditos em uma FD e passam a ser autorizados, sempre resultado de mudanças conjunturais em um determinado momento.

Entender o que no interior dessas *mudanças conjunturais* faz com que sentidos sejam esquecidos e outros autorizados é fundamental para entender o papel da memória na construção do discurso. Quando um sentido é esquecido, apagado não se quer dizer que ele desapareceu, pois ele continua presente no interdiscurso que, como já dito, é esse lugar que comporta todos os sentidos, inclusive os esquecidos. No interdiscurso, o discurso apagado/silenciado permanece recalcado. E isso não quer dizer que ele deixa de existir.

Segundo Grigoletto (2003, p. 231), “o silêncio é fundante e nele o sentido é; a linguagem se constitui para domesticar os sentidos, gregarizá-los, torná-los apreensíveis e unificados, tirá-los da dispersão e da infinitude”. Ou seja, a linguagem é o lugar que confere materialidade aos

sentidos dispersos, em uma operação que acontece por determinações ideológicas reunindo esses sentidos no seio das FDs, que “numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito [...]” (PÊCHEUX [1975] 2009, p. 147).

Nesse sentido, Orlandi (2009) discorre sobre dois tipos de silêncio: o constitutivo e o local. Sobre o primeiro, entende-se que quando o sujeito enuncia ele deixa de dizer algo dada a impossibilidade de se dizer tudo. Então, algo se deixará de dizer. Sobre o silêncio local, há uma “interdição do dizer” (*ibidem*). Neste caso, sentidos não se produzem porque são evitados. Dizer e silenciar são movimentos indissociáveis que fazem parte da rede sobre a qual os discursos se tecem. Portanto, afirmamos que o silêncio não corresponde ao nada, ao vazio, pois nele residem múltiplas possibilidades de dizer, que podem ser recuperadas no interdiscurso e atualizadas no âmbito das memórias discursivas no interior da FD em que esse silêncio se produziu.

Ainda sobre o que se deixa de dizer, Pêcheux ([1975] 2009) define dois tipos de esquecimento: o esquecimento nº 1 e o esquecimento nº 2. Conforme o primeiro, “para que um novo sentido se constitua, esquecem-se novos sentidos que já foram possíveis, mas que foram estancados em um processo histórico-político silenciador, sendo, assim, evitados ou designificados” (ORLANDI, 1999, p. 59). Por conseguinte, é fundamental pensar a relação entre o silêncio, a discursividade e o papel da memória. A inscrição de um acontecimento na memória implica pensar também os processos de silenciamento. Sobre o esquecimento nº 2, trata-se de um jogo de forças em que a estabilidade parafrástica, pela repetição enunciativa, garante a regularização de sentidos sobre um dizer, de modo que estes assumam um caráter de fechamento sobre o qual se constrói a ilusão de unidade e originalidade, um efeito de verdade e evidência sobre ele. O dito se configura como se o dizer não pertencesse a uma rede de saberes esburacada que, quando analisada, permite desconstruir essa suposta homogeneidade e revela uma série de possibilidades de outros dizeres que, por efeito desse jogo de forças de um dito sobre o outro, acaba por silenciar, colocando-os no lugar do esquecimento.

Logo, pelo viés do silenciamento e do esquecimento, forja-se uma identidade latino-americana, construída sob o efeito de unidade, e se produzem gestos que invisibilizam alguns países latino-americanos e a própria língua espanhola, já que tanto o silenciamento quanto o esquecimento operam pela força da ideologia que se instaura num imaginário coletivo.

Tomamos como base os postulados de Pierre Nora (1984) para marcar bem que, dentro do campo da História como disciplina, ao se falar de memória, não se está falando de história,

do ponto de vista do registro cronológico de fatos passados. O referido autor traz uma importante discussão que auxilia na compreensão daquilo que é da ordem da memória e o que é da ordem da história, como se pode observar no seguinte fragmento:

Memória, história: longe de serem sinônimos, tomamos consciência que tudo opõe uma à outra. A memória é a vida sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, suscetível de longas latências e de repentinas revitalizações. A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. (NORA, 1984, p. 9)

A memória, como também afirma o próprio autor, “se alimenta de lembranças” (*ibidem*), é individual e coletiva – nos termos de Halbwachs (2003) – porque o individual é atravessado pelo coletivo, lugar onde a memória se constitui e que pode se ressignificar quando atualizada, não está presa ao passado, pois é sempre atual quando repensada. Pode-se dizer que a memória vive em estado de latência, é um sempre já-lá à espera do encontro com novos discursos para poder significar. Já a história, enquanto disciplina, possui caráter linear, filia-se a uma linha cronológica, opera sobre o recorte de um acontecimento histórico e o relativiza, conforme o lugar discursivo de quem o recorta. A partir dessas reflexões, chegamos à noção de *lugar de memória* traçada por Pierre Nora (1984), definida pelo autor não como o lugar do institucional meramente, do recorte histórico, mas como um espaço material sobre o qual a memória tem um papel e é lida conforme o funcionamento discursivo em que está engendrada.

Quando pensamos na memória discursiva sobre o ensino da língua espanhola no Brasil, voltamos nossos olhares para as formações discursivas pedagógica e jurídica porque entendemos que essas FD fazem parte das condições de produção em torno do ensino de LE. Especialmente na FD pedagógica, observamos o livro didático como uma presença bastante significativa no processo de ensino e aprendizagem. Isso se reflete em ações de políticas públicas que organizam, atualmente através do PNLD, a edição dos livros didáticos a serem adotados pelas escolas. Tal fato demonstra a importância que esse material didático tem em nosso sistema escolar. Sendo assim, interpretamos que o livro didático é um elemento importante, no qual podemos analisar o silenciamento da América Latina, porque se configura como um *lugar de memória* (NORA, 1984) por ser um espaço material organizado conforme diretrizes didático-pedagógicas e jurídico-legislativas⁴⁶. Como discutimos anteriormente, essas diretrizes se constroem segundo o atravessamento ideológico e histórico de suas condições de

⁴⁶ Retornaremos a essa questão adiante.

produção. Por conseguinte, o LD traz em suas páginas os efeitos desses atravessamentos. Por isso, interpretamos que a compreensão das condições de produção sobre o ensino da língua espanhola no Brasil nos permite entender melhor a construção dos livros didáticos e, conseqüentemente, o modo como a América Latina é discursivizada em nosso sistema escolar através da materialidade do livro didático.

4.1 A MEMÓRIA DISCURSIVA SOBRE A AMÉRICA LATINA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LE

As línguas, enquanto objetos de ensino, também são ditas/pensadas a partir de um espaço de saber/dizer que interpretamos como parte do funcionamento do discurso pedagógico, nos termos de Orlandi ([1983] 1996), que o situa dentro do que ela chama de *discurso autoritário*, determinando, no nosso caso, como ensinar/aprender uma língua estrangeira. O discurso pedagógico também produz efeitos sobre as formas de dizer as línguas, os sujeitos e o processo de ensino-aprendizagem. Esses modos de dizer/saber/fazer criam o que poderíamos chamar de uma memória sobre esse ensino, uma memória sobre as práticas de ensino de língua espanhola. Podemos pensar que os livros didáticos, como parte dessa rede a partir da qual se diz e se faz o ensino de uma língua, podem ser pensados como lugares de enunciação sobre essa língua e o que a constitui, apontando para compreensões predominantes, em determinados períodos históricos, acerca da língua, dos sujeitos etc.

Portanto, para fins de exposição nesse trabalho, considerando as regularidades que as caracterizam, decidimos agrupar esses modos de dizer a língua espanhola e seu ensino em três grandes vertentes, que designamos *tradicionalista*, *comunicativista* e *interculturalista* e sobre as quais falaremos mais adiante.

Quando analisamos a memória discursiva em torno das questões referentes ao ensino de língua espanhola encontramos vários discursos sobre o que significa aprender espanhol. Quando dizemos que um sujeito “aprende espanhol”, esse enunciado já traz consigo sentidos, inscritos em diferentes redes de saberes, ou seja, em distintas formações discursivas (FD)⁴⁷.

⁴⁷ A partir da observação de regularidades enunciativas no campo do ensino de aprendizagem de LE, optamos por não delimitar as formações discursivas, que não são nosso foco de trabalho, mas pensar em vertentes, como orientações teórico-metodológicas, que também são discursos sobre a língua e o ensino.

Buscar compreender o que significa “aprender espanhol” nos parece importante porque, como já sinalizamos no capítulo anterior, o modo como se compreende o processo de ensino e aprendizagem da língua espanhola tem implicações diretas na maneira como a América Latina é tratada nos livros didáticos. Sendo assim, ao longo deste capítulo, buscaremos responder a essas perguntas a fim de que possamos traçar um caminho que explique a inscrição da América Latina nos LD e seu silenciamento.

Ao analisar a memória discursiva que envolve o ensino de línguas estrangeiras no currículo brasileiro, observamos que, dentro da formação discursiva pedagógica inscrita nessa memória, há uma rede de saberes que se inter-relacionam. Dentro desta FD, na qual os livros didáticos se constituem como um lugar de enunciação, está a rede que reúne os saberes sobre as línguas e seu ensino no Brasil que se organizam principalmente em torno de três principais modos de entender o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Neste trabalho, chamaremos esses modos de vertentes *tradicionalista*, *comunicativista* e *interculturalista*.

Retomando Foucault (2010), reconhecemos que as regularidades enunciativas sobre um saber se estabilizam, apesar de toda a dispersão dos dizeres e saberes, e são reguladas no interior de uma formação discursiva. Esta, por sua vez, se funda a partir de formações ideológicas e conforme uma conjuntura sócio-histórica dada, a qual determina o que pode e não pode ser dito (ORLANDI, 2012). A partir dessa noção de regularidade enunciativa, observamos nos livros didáticos que, na vertente *tradicionalista*, regularizaram-se saberes que homogeneizam a língua, invisibilizando sua pluralidade e desconsiderando sua existência como diretamente ligada aos sujeitos que, por sua vez, estão necessariamente inscritos em uma conjuntura sócio-histórica e estão atravessados pela ideologia. Metodologias de ensino de caráter normativo e prescritivo fazem parte do que está autorizado dentro desta perspectiva no que se refere aos modos de ensinar e aprender. O método direto e os métodos audiovisuais, por exemplo, fazem parte dessa perspectiva por se centrarem no trabalho com a estrutura da língua, tratando-a como alheia às interpelações políticas, sociais, históricas e ideológicas que a atravessam.

O que significa, então, aprender espanhol conforme essa proposta? Como já sinalizamos no capítulo anterior, acredita-se que a memorização e reprodução do código linguístico do espanhol garantiria a aprendizagem dessa língua. Esse código, por sua vez, é hermético e homogêneo, pois a materialidade histórica desse idioma não faz parte desta noção de língua. Por conseguinte, estuda-se apenas uma forma de falar espanhol, majoritariamente, aquela que se refere aos modos de dizer mais socialmente prestigiados na Espanha. Logo, a América

Latina, nesta perspectiva, encontra-se invisibilizada, como demonstraremos mais adiante. Essa invisibilização pode ocorrer de várias formas, inclusive, através da ratificação de estereótipos em torno de culturas de países latino-americanos. Sendo assim, o estereótipo é aquilo que pode ser dito sobre a América Latina.

Dentro da vertente *comunicativista*, a noção de língua adotada busca prezar por um maior respeito ao que, dentro da teoria sociolinguística, chama-se de variedade linguística. Contudo, essa variedade parece não variar muito, uma vez que a complexidade da materialidade histórica, política, social e ideológica que reveste a língua espanhola em mais de 20 países parece não ser uma questão. Nota-se, dentro desta vertente, que ainda há uma forte preocupação com a materialidade linguística sem que haja um maior aprofundamento sobre essas outras materialidades que são também constitutivas dessa língua. Em não havendo um maior aprofundamento, incorre-se no silenciamento da discussão de aspectos referentes ao universo cujo espanhol é a língua predominante, em sua pluralidade e complexidade. Aprender espanhol, nesta perspectiva, significa conseguir comunicar-se dentro destas situações.

Apesar de uma maior preocupação com questões referentes à cultura e diversidade, na vertente *comunicativista*, identificamos a presença de estereótipos, ou seja, o que se pode dizer sobre a América Latina ainda se refere a visões engessadas sobre essa região, que terminam restringindo-o a um limitado número de países. Entendemos o estereótipo como um gesto de silenciamento, uma vez que devido à sua força o que é constitutivo de um povo e de uma região não encontra lugar de dizer. Observamos que a memória construída sobre a América Latina nos livros didáticos se sustenta a partir de visões estereotipadas que, muitas vezes, em nada correspondem ao que efetivamente é América Latina. Essa distorção do olhar sobre a América Latina é uma construção que se inicia com a vertente *tradicionalista* e ganha força na *comunicativista*, já que nela temos uma presença maior de questões referentes à cultura dos povos de língua espanhola.

Na vertente *interculturalista*, a materialidade da língua e a da história são concebidas de maneira integrada. Aprender espanhol implica que o sujeito-aprendiz consiga inscrever-se no universo cujo espanhol é a língua predominante, reconhecendo sua heterogeneidade e complexidade, compreendendo que os modos de dizer em espanhol são tão plurais e complexos quanto o próprio mundo cujo espanhol é a língua predominante⁴⁸. Nesta proposta, a América Latina é vista não apenas como um território composto por países cuja língua oficial é o

⁴⁸ Ao usar essa expressão, referimo-nos aos 21 países no mundo cuja língua oficial é o espanhol.

espanhol, mas como uma região com suas idiossincrasias, em que a história atravessa a língua. Por isso, defendemos que essa perspectiva é a que melhor consegue romper com o silenciamento instaurado sobre a América Latina nos LD orientados conforme as vertentes *tradicionalista* e *comunicativista*.

Os três modos de entender o processo de ensino e aprendizagem que observamos e comentamos fazem parte do que chamamos de condições de produção (CP) em que o ensino da língua espanhola esteve/está inscrito em nosso currículo. Compreender essas CP nos ajuda a entender qual e como essa imagem tem se construído em torno dos países latino-americanos. Mas, para poder chegar com maior propriedade a essas conclusões, parece-nos fundamental refletir também sobre as noções de imaginário e ideologia dentro do escopo teórico da AD pecheuxtiana porque, ao mobilizar esses conceitos, compreendemos como ocorre o processo de inscrição das imagens construídas sobre a América Latina na vertente *tradicionalista*, na *comunicativista* e na *interculturalista* nos livros didáticos de língua espanhola e como isso repercute no silenciamento dessa região.

4.1.1 A noção de imaginário e ideologia na produção de sentidos

Entendemos a língua espanhola como um objeto simbólico que significa, ou seja, que nos convoca a gestos de interpretação a fim de que possamos compreender sua complexidade e seu funcionamento. Esses gestos acontecem a partir das formações discursivas nas quais estamos inscritos. Os discursos estão em uma relação de sentidos, porque um discurso sempre aponta para outro que lhe é anterior ou posterior. E esses sentidos também estão em uma relação de forças, a qual se tece a partir dos diferentes lugares sociais dos interlocutores. Essa relação se constrói com base na imagem que se tem desses sujeitos e dos lugares sociais que ocupam. Isso repercute no grau de legitimidade que seus discursos possuem, a ponto de que a repetição de um dizer se consolide ou não como uma formação imaginária acerca de um saber dado.

Parafraseando Orlandi (2012), o que funciona no discurso não é a América Latina, enquanto território físico no planeta Terra, mas as projeções que se fazem acerca dessa região. Dessa forma, constitui-se o jogo imaginário que torna esse espaço físico um símbolo com diferentes matizes e perspectivas, que serão discutidas, respeitadas, validadas ou não conforme a formação discursiva e a posição-sujeito daquele que enuncia sobre esse lugar.

Na Análise do Discurso, não menosprezamos a força que a imagem tem na constituição do dizer. O imaginário faz necessariamente parte do funcionamento da linguagem. Ele é eficaz. Ele não “brota” do nada: assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade como a nossa, por relações de poder” (ORLANDI, 2012, p. 42).

Como sabemos, o sentido que se produz sobre um saber que se inscreve no imaginário não acontece aleatoriamente, “não ‘brota’ do nada”, pois é resultado de suas condições de produção. Logo, as relações estabelecidas no imaginário precisam estar relacionadas à memória e à formação discursiva, para que não se incorra no risco de tomar um sentido como único e *sempre já-dado*. Tomar o sentido dessa forma resulta em visões reduzidas e distorcidas da realidade e dos fatos, tornando os sujeitos reféns de visões ideológicas dominantes que costumam atender diretrizes de aparelhos ideológicos pouco preocupados com o respeito à coletividade e à diversidade.

Isso posto, ratificamos que o imaginário sobre o que significa aprender espanhol e sobre a América Latina se constrói também a partir do que Pêcheux ([1975] 2009) chamou de teoria dos esquecimentos. É bastante frequente acreditar que o sujeito é a origem do dizer, retomando uma acepção psicológica que trata da *ilusão constitutiva do efeito sujeito* que acredita ser a fonte do sentido (MALDIDIER, 2017). Esse efeito sujeito ocorre como resultado do que Pêcheux (*idem*) chama de esquecimento nº 1, quando o sujeito “esquece” sentidos que lhe são exteriores, tal como já mencionamos. Esses sentidos se encontram em um nível de inconsciência que é inacessível para o sujeito. Por isso, ele acredita ser a origem do que diz. O que está posto na superfície linguística, ou seja, no intradiscurso passa, por efeito do esquecimento número 1, a ter valor de verdade, já que lugares do interdiscurso não são acessados devido ao próprio mecanismo de recalque de memórias que não conseguimos mais acessar. No caso do imaginário construído sobre o que significa aprender espanhol e sobre a América Latina, observaremos mais adiante, nas análises que realizamos em livros didáticos, o funcionamento dos dois *esquecimentos*, que acontecem de acordo com as condições de produção que envolvem o ensino do espanhol no Brasil.

No interior das práticas pedagógicas, pelo funcionamento do discurso pedagógico e de sua caracterização como *discurso autoritário* (ORLANDI, [1983] 1996), o livro didático ocupa um lugar de verdade muito significativo. Dentro das relações de força dos discursos que circulam nessas práticas, o livro didático tem sido, frequentemente, o principal legitimador do saber. É preciso considerar que dentro de um LD há uma relação de sentidos em constante

embate, ou seja, há muitos discursos em diálogo, sendo uns mais preponderantes que outros. Cada livro, então, imprime em suas páginas um jogo do imaginário sobre o seu objeto de estudo, repercutindo também o jogo de forças entre os interlocutores (professores e alunos). Também é preciso considerar que o LD circula no ambiente escolar, que, por sua vez, configura-se como um Aparelho Ideológico⁴⁹ exercendo forte poder imperativo. Essas formações imaginárias são resultado de construções sociais, históricas e ideológicas e que se assentam sob efeito dos referidos *esquecimentos*.

O espanhol falado em 21 países do mundo é o mesmo sem ser o mesmo. Esse suposto paradoxo se resolve quando entendemos que essa língua precisa ser vista sob duas ordens: a da língua e a da história. Dessa forma, entendemos que o espanhol falado na Costa Rica, por exemplo, não será o mesmo falado no Paraguai porque o atravessamento da história na língua acontece conforme a construção histórica, social, política e ideológica que estrutura esses países. Inclusive as relações de identidade que os sujeitos, em cada país, mantêm com o espanhol diverge muito de um lugar para o outro. Reconhecer um código linguístico nos permite a sua inteligibilidade, mas isso não é suficiente, nos termos de Orlandi (2007), para a compreensão dos sentidos que se produzem a partir da decodificação desse código e menos ainda para a realização de esforços na tentativa de entender os *esquecimentos produzidos* sobre essa língua e os seus efeitos. Porque está atravessada pela história, a língua - vista apenas enquanto código - nada diz.

Há, em muitos livros didáticos de língua espanhola, a evidência de que o espanhol é um só, uno e homogêneo. Porém, “[...] é a ideologia que passa por evidente aquilo que é objeto de interpretação, ou seja, só é assim, para aquele sujeito, naquela situação, com aquela memória, *porque está* tomado pelos efeitos do imaginário que o convoca” (ORLANDI, 2007, p. 150 – grifo nosso). Assim, o espanhol só é visto como uno e os sujeitos-alunos tomam isso como evidente porque, em muitos livros didáticos de LE, lugar legitimado, nas escolas, como detentor da memória e de todos os saberes sobre essa língua, se inscreve o imaginário que, por vezes, convoca formações ideológicas homogeneizantes que recalam a pluralidade e a heterogeneidade dos povos.

⁴⁹ Louis Althusser ([1918] 1985, p. 67-68) define os Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE) como “um certo número de realidades que apresentam-se ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas”. Dentre estes Aparelhos, estão o AIE religioso, escolar, familiar, jurídico, de informação, etc. O filósofo ainda marca a diferença com os Aparelhos Repressivos do Estado (ARE), que “funcionam através da violência” do Aparelho Estado (AE), compreendido como “o governo, a administração, o exército, a polícia, os tribunais, as prisões, etc.”.

Retomando Zizek (1996, p. 143), “...as ideologias não se compõem de ideias, mas de práticas”. Por isso, quando discutimos o papel da ideologia na construção do imaginário sobre um saber, não estamos falando apenas de uma ideia, mas de uma relação de forças atravessada pela história que se materializa por e na prática, através do funcionamento das formações discursivas. Zizek (1996, p. 147) ainda afirma que “não existe prática a não ser através de uma ideologia, e dentro dela não existe ideologia, exceto pelo sujeito e para sujeitos”. Daí falarmos sobre a relação entre ideologias dominadas e dominantes que estão diretamente correlacionadas com a luta dos contrários e com a luta de classes, como afirma Pêcheux (1977). As formações ideológicas se referem às mesmas coisas de forma diferente sob efeito das questões de classe, ou seja, uma mesma questão será discursivizada de maneira diferente.

As reflexões de Pêcheux - sob influência de Althusser, em *Aparelhos Ideológicos de Estado* ([1970] 1985) – levam a questões sobre o momento em que língua e ideologia se encontram para que assim pensemos o discurso. Sob força de determinantes de um aparelho ideológico, assentam-se as formações discursivas, nas quais a ideologia regula o que pode e deve ser dito dentro dessa rede de saberes. Por isso, afirmamos que a ideologia não se compõe de ideias, mas de práticas reguladas por aparelhos ideológicos e materializadas linguisticamente no interior das formações discursivas.

Maldidier (2017, p. 50), ao retomar Pêcheux, fala sobre a relação entre ideologia e inconsciente, segundo a qual tanto um quanto o outro “têm em comum a capacidade de dissimular sua própria existência no interior de seu funcionamento produzindo um tecido de evidências ‘subjetivas’”. Mais uma vez, retornamos ao efeito de evidência que atravessa os discursos e o sujeito-enunciador. Interpelados por uma formação ideológica, o sujeito inconscientemente toma para si, como sendo ele a origem do dizer, os saberes que regulam essa formação. Assim, mesmo assujeitado à força da ideologia e inscrito em uma FD, o sujeito acredita que tem o controle sobre o que diz e sobre seus efeitos.

O inconsciente, o imaginário e a ideologia são questões que estão interligadas quando pensamos o discurso. A constituição do imaginário acontece de maneira inconsciente, no sentido de que não se trata de um processo subjetivo e individual, pois resulta de uma relação de forças que se tece conforme determinadas condições de produção, em um dado momento sócio-histórico atravessado por um jogo de forças ideológicas. O sujeito, inconscientemente, reproduz o imaginário, construído a partir desses determinantes, produzindo discursos que *esquecem* essa complexa rede de fatores as quais fazem parte da constituição desses saberes,

tomados como evidentes e como se estivessem imunes a essas interpelações, que são, como já dissemos, essencialmente contraditórias, pois não há discurso que não seja ideológico, e a ideologia só existe porque existe a contradição, já que os sujeitos são seres essencialmente contraditórios.

4.1.1.1 O atravessamento da ideologia na construção do imaginário sobre a América Latina nos LD de LE

Como professora de espanhol para brasileiros, no início de cada curso que ministro, costumo realizar uma sondagem perguntando aos alunos o que conhecem sobre os países de língua espanhola. As respostas majoritariamente se referem a produções musicais e televisivas mexicanas. De fato, essas produções encontraram, durante muito tempo no Brasil, um importante espaço de circulação chegando a se inscrever no imaginário de uma parte dos brasileiros como algo que identifica não só o México, mas todo o universo de países nos quais a língua espanhola é idioma oficial. O futebol, com seus jogadores e times argentinos, também é uma resposta recorrente.

Com base nessas respostas, vemos que os países de língua espanhola na América Latina estão fortemente associados a questões de entretenimento. Os alunos que respondem a essa indagação de maneira diferente, citando fatos históricos, geográficos, escritores e produções literárias, por exemplo, são em geral pessoas que têm a possibilidade de ampliar seu leque de conhecimentos com viagens e acesso a uma diversidade de bens culturais, isto é, pessoas que desfrutam de maior poder econômico.

Como leitura de uma experiência construída pela prática docente, observo que a forma como os países de língua espanhola na América Latina chega aos brasileiros faz com que se construa um imaginário que associa a América Latina e a língua espanhola ao dispensável, isto é, a algo que não é importante conhecer e estudar. A proximidade linguística entre o português e o espanhol se soma a essa questão para fortalecer o imaginário de que o brasileiro não precisa estudar espanhol nem conhecer a pluralidade dos países que falam essa língua. Assim, a singularidade da língua espanhola para os brasileiros, da qual fala Celada (2002), não se inscreve nesse imaginário. Além desses fatores, as políticas públicas para o ensino exercem um papel crucial na ratificação desse imaginário. A escola como lugar de materialização dessas

políticas é o espaço onde imaginários podem ser construídos, desconstruídos ou ratificados. Por isso, o Estado exerce um importante papel na forma como respondemos à indagação que sempre faço aos estudantes, ou seja, na forma como vemos e interpretamos o mundo cujo espanhol é a língua predominante e, em especial, a América Latina.

Por isso, interpretamos que associar os países de língua espanhola na América Latina a entretenimento é resultado de um processo histórico de silenciamento desses espaços e de seus sujeitos que redundava também nas políticas linguísticas, como uma política-prática monolíngue. Essas são implicações decorrentes de um alinhamento político-econômico no qual se produz um processo de silenciamento da diversidade. Dessa forma, as políticas linguísticas brasileiras, alinhadas à política externa brasileira que fortalece seus vínculos com os EUA, têm se organizado em torno de um modelo de ensino monolíngue, sendo o inglês a única língua estrangeira a fazer parte obrigatoriamente do currículo escolar.

O monolinguismo invisibiliza as demais línguas estrangeiras, incluindo o espanhol, língua afetada também pelas relações internacionais que envolvem a política brasileira. Essa invisibilização torna a América Latina uma região pouco explorada ou desconhecida para a maioria dos brasileiros. Quando conhecida, é vista através de imagens que tendem a repetir-se e, muitas vezes, configuram-se como estereótipo. Sabemos que a constituição de imagens sofre o atravessamento de uma ideologia inscrita em políticas linguísticas para o ensino de línguas estrangeiras, segundo as quais a LE e a América Latina não precisam ser estudados. Essas políticas, por sua vez, atendem a demandas que se constroem fundamentalmente com base em relações e acordos comerciais mantidos com países que estão sob a égide da hegemonia estadunidense e da língua inglesa. Dentro de um modelo de ensino que tem se estruturado com vistas a atender demandas mercadológicas e profissionais, a língua espanhola e tudo que fuja pragmaticamente a esse objetivo é tomado como desnecessário, secundário.

O Brasil, ao longo de sua história, tem passado por inúmeras transformações no cenário político, onde se articulam as mudanças nas políticas públicas sobre ensino. Desde a reforma do ensino médio em 2017, o país tem sido marcado por governos de ideologia fortemente neoliberal e conservadora, nos quais há uma grande preocupação em usar as escolas como lugar de formação profissional, distanciando-se da formação crítica e humana dos estudantes. Nos momentos em que o espanhol esteve presente obrigatoriamente no currículo em princípios do século XX e no seu retorno com a Reforma Capanema, observamos que o texto dos documentos oficiais publicados à época trazia enunciados que abordavam a necessidade de que a escola

fosse um espaço de formação humana. Porém, esses enunciados parecem não encontrar efetividade na prática. Fato que se pode observar devido à ênfase, materializada em uma maior carga horária, que se dava a disciplinas que possuem um caráter mais pragmático. Mesmo no currículo organizado na Reforma Capanema, no qual se estudavam quatro línguas estrangeiras (latim, grego, francês e inglês), mesmo quando se tinha um currículo mais diverso, as disciplinas ligadas às ciências naturais e às humanidades tinham a carga horária menor, ou seja, recebiam uma ênfase menor. Inclusive as línguas estrangeiras mantiveram a carga horária de 50 minutos semanais, tal como definido pelo Decreto nº 19.890 de 1931. O baixo tempo de dedicação às línguas estrangeiras e às disciplinas ligadas às ciências naturais e às humanidades dificulta um maior aprofundamento nessas áreas do conhecimento. Com isso, concluímos que ao mesmo tempo em que essa ênfase menor é resultado de um imaginário que considera essas áreas pouco importantes, ela reproduz e ratifica esse imaginário para as comunidades escolares e para o senso comum.

Vivenciamos atualmente a instauração de uma nova reforma, Lei 13.415/2017, em nosso sistema de ensino. Nessa reforma, a carga horária destinada à língua estrangeira permanece a mesma: 50 minutos semanais. As políticas públicas para o ensino no Brasil continuam indicando que não é necessário dedicar maior tempo de estudos para uma língua estrangeira. Essa pouca importância se estende ao espanhol que foi excluído do currículo. Isso posto, coincidimos com Silva e Fernández (2019, p. 194) quando afirmam que “...as autoridades brasileiras nunca reconheceram a complexidade e o valor das línguas estrangeiras (GULLO e BALGA, 2017) como um projeto de Estado”.

A reforma do ensino médio ratifica que o lugar das línguas estrangeiras não é um projeto de Estado e traz o que consideramos alguns retrocessos que se materializam na BNCC, especialmente, em sua última versão. Como dissemos anteriormente, o Brasil tem sofrido muitas mudanças em seu cenário político que influenciam diretamente na forma como as políticas linguísticas são desenhadas. Concentrar-nos-emos nas alterações que ocorreram nos anos que coincidem com a elaboração da BNCC (2015-2018) porque este é o documento oficial que atualmente rege nosso sistema de ensino e porque nele a língua espanhola está, mais uma vez, ausente. Apoiamo-nos em Silva e Fernández (2019) - por também reconhecerem que as políticas linguísticas no Brasil estão atravessadas por formações ideológicas de caráter político e econômico - para refletir acerca das relações entre a BNCC, o neoliberalismo e a *colonização da língua e da educação* (*idem*, 2019).

Dentro de uma conjuntura neoliberal, aspectos como coletividade e formação humana não são vistos como prioridade porque não atendem às demandas de mercado, que trabalha sob diretrizes pragmáticas e utilitaristas. O neoliberalismo opera como efeito de uma ideologia que homogeneiza os sujeitos e valoriza a propriedade privada. O Brasil tem vivido uma clara ascensão de posturas neoliberais e conservadoras desde 2013, quando manifestações começaram a surgir, por todo o país, em posição contrária à política da então Presidenta da República, Dilma Rousseff (Partido dos Trabalhadores – PT), que buscava governar o país alinhada a políticas de esquerda, as quais prezam pela coletividade e por uma maior participação do Estado na vida dos cidadãos. As crescentes manifestações culminaram com um golpe em 2016, que levou ao impeachment da presidenta. Após esse acontecimento, governos de posturas de extrema-direita, claramente neoliberais, assumem o poder e nele permanecem até o momento presente.

É dentro dessa conjuntura que a BNCC se constrói. Em 2015, sua primeira versão começou a ser elaborada. Nela, a língua espanhola aparecia como uma disciplina que poderia ser oferecida em caráter optativo. Esse fato já indicava o caráter restrito e homogeneizante que esse documento possui, alinhando-se à ideologia neoliberal que ganhava força naquele momento. Como já sinalizamos, a língua espanhola é uma materialidade simbólica que representa um lugar de pouco prestígio nas políticas neoliberais e, por isso, não encontra espaço nos projetos educacionais desenhados pelos governos de extrema-direita que assumiram o poder. Na segunda versão da BNCC (2016) e na última (2018), a posição do espanhol permanece igual. A terceira e atual versão da BNCC foi publicada um ano após a sanção da reforma do ensino médio quando se revogou a Lei 11.161/2005, que tornava o ensino da língua espanhola obrigatório no ensino médio.

Nessa conjuntura, a BNCC reflete o modo como a educação tem sido vista: como um produto que pode ser comercializado e capaz de formar mão de obra imune a qualquer aparato crítico. Por isso, questões como diversidade e pluralidade linguísticas não são valorizadas, resultando na construção de um currículo monolíngue. Como apontam Szundy (2019, p. 127),

...o novo capitalismo se apropriou rapidamente do progressismo político para agregar novos valores aos seus produtos, incluindo questões caras às ciências sociais, como diversidade cultural, igualdade social, questões de raça e gênero, entre outras, as quais integram agendas de estudos que se identificam como pós-estruturalistas, pós-modernistas, pós-colonialistas, que frequentemente se mesclam a objetivos meramente instrumentais traduzidos em competências e habilidades a serem replicadas nas diversas áreas do conhecimento, sem que

as ideologias que embasam os processos de construção de conhecimento sejam problematizadas.

De fato, ao longo do texto da BNCC, há inúmeros enunciados em que a expressão *igualdade e diversidade cultural* aparece como objetivos a serem alcançados, como se pode observar neste fragmento: “A instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade” (BRASIL, 2018, p. 37). Mas, como afirmar que se preza por questões como igualdade e diversidade cultural se se constrói um currículo monolíngue em que os estudantes, mesmo aqueles que vivem em regiões fronteiriças e convivem com comunidades falantes de espanhol, não têm a possibilidade de estudar uma língua estrangeira que não seja o inglês? Identificamos assim uma contradição que remete ao dito por Szundy (2019), ou seja, houve uma apropriação do discurso progressista para agregar valor ao que a BNCC toma como produto educacional, mas não há um direcionamento que permita a sua efetivação. O caminho que a BNCC indica vai justamente na contramão do respeito e da valorização da *igualdade e da diversidade cultural*.

Como afirma Szundy (2019), o texto da BNCC recorre a verbos como *compreender, conhecer, explorar, desenvolver* que remetem a concepções socio-discursivas sobre ensino e aprendizagem de línguas tal como essa questão é apresentada, por exemplo, nos PCN e na OCEM, neste documento com ainda mais ênfase. Essas concepções se filiam a ideologias de caráter progressista e se aproximam do que neste trabalho chamamos de FD interculturalista, na qual se preza por um modelo de ensino em que o desenvolvimento crítico e humano dos estudantes seja fomentado. No entanto, a BNCC assumiu um caráter pragmático e utilitarista tal que as dimensões políticas e reflexivas que esses verbos evocam não encontram espaço para que sejam efetivadas.

Essa contradição pode ser observada, a título de ilustração, nas orientações para o ensino da língua inglesa, que estão divididas por eixo de acordo com cada ano do ensino fundamental – anos finais, a saber: oralidade; leitura; escrita; conhecimentos linguísticos; dimensão intercultural, respectivamente. Cada eixo se divide em *unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades* (BRASIL, 2018, p. 251). Os eixos possuem uma breve apresentação que muito se aproxima das enunciações presentes nos discursos socio-discursivos e na FD interculturalista (Ver quadro 01). Contudo, as *unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades* remetem às enunciações presentes em modelos de ensino que concebem a língua como instrumento de comunicação. Sabemos que nessa perspectiva não se

considera a discursividade da língua. Ao prescrever práticas de ensino que entendem a língua como instrumento, a BNCC denota um caráter utilitário e revela a contradição que a permeia, já que, a partir dessa concepção de língua, não é possível alcançar o objetivo esperado em cada eixo.

EIXO DIMENSÃO INTERCULTURAL – Reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e aquelas relacionadas a demais falantes de língua inglesa), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos.			
A língua inglesa no mundo	Países que têm a língua inglesa como língua materna e/ou oficial		(EF06LI24) Investigar o alcance da língua inglesa no mundo: como língua materna e/ou oficial (primeira ou segunda língua).
A língua inglesa no cotidiano da sociedade brasileira/comunidade	Presença da língua inglesa no cotidiano		(EF06LI25) Identificar a presença da língua inglesa na sociedade brasileira/comunidade (palavras, expressões, suportes e esferas de circulação e consumo) e seu significado. (EF06LI26) Avaliar, problematizando elementos/produtos culturais de países de língua inglesa absorvidos pela sociedade brasileira/comunidade.

Quadro 01

No *eixo dimensão intercultural* (Quadro 01), identificamos mais uma contradição. Como se pode observar, espera-se que o discente alcance a *habilidade* de *investigar, identificar e avaliar* a presença da língua inglesa no Brasil. Questionamo-nos por que a presença da língua espanhola não é uma questão dentro das políticas linguísticas brasileiras, já que o Brasil faz fronteira com 10 países da América do Sul, sendo nove deles falantes de espanhol. Com isso, podemos afirmar que a discussão sobre interculturalidade na BNCC se encontra limitada porque contempla apenas um aspecto da relação dos brasileiros com as línguas estrangeiras, restringindo essa discussão no que se refere ao inglês.

Sabemos que, apesar de fazermos fronteira com apenas um país de língua inglesa, a Guiana, este idioma se encontra bastante presente no cotidiano do povo brasileiro. Por isso, defendemos a importância de que se estude essa língua e que se fomente a capacidade dos alunos para *investigar, identificar e avaliar* sua presença. Porém, questionamos a restrição do desenvolvimento dessas habilidades a apenas uma língua. Essa restrição resulta em mais uma contradição neste documento que defende a formação discente em uma perspectiva intercultural, mas não traz uma consistente discussão do que entende por interculturalidade e não apresenta caminhos que contemplem um trabalho nessa perspectiva. Logo, “a adoção exclusiva do inglês contraria as discussões iniciais da BNCC, que atribuíam igual valor às diferentes línguas estrangeiras, e rompe com o princípio de plurilinguismo presente na LDB de 1996” (Silva e Fernández, 2019, p. 192). Vemos, assim, que a BNCC é um efeito do discurso colonial, sobre o qual falaremos mais adiante.

É importante frisar que a exclusão do espanhol do currículo brasileiro e a determinação do inglês como única língua obrigatória aconteceu sem que houvesse um amplo debate com as comunidades acadêmicas e escolares. A prática do não-diálogo condiz com o perfil neoliberal no qual o sentido de comunidade se perde.

As mudanças na BNCC repercutem em outros mecanismos oficiais que regulam o ensino, como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que já não conta mais com a participação das universidades que estavam responsáveis para organizar todo o processo de avaliação e escolha de livros didáticos. O intervalo de publicação do edital PNLD aumentou de três para quatro anos, o que interfere na atualização desses materiais. A língua espanhola já não está presente no último edital, voltado para o ensino médio e publicado em 2019.

A saída da língua espanhola das diretrizes curriculares, em um processo de “desoficialização” (RODRIGUES, 2012), nos revela uma postura colonialista por parte do governo brasileiro, reverberando a ideologia conservadora que tem dominado as relações políticas brasileiras e repercutido nas políticas linguísticas. E isso se mostra na adoção do inglês como língua franca: “...o tratamento dado ao componente na BNCC prioriza o foco da função social e política do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu *status* de língua franca” (BRASIL, 2018, p. 243). Esse fato nos leva a pensar sobre as relações de identificação dos brasileiros com as línguas estrangeiras. Por mais que o inglês esteja muito presente na vida cotidiana dos brasileiros, através principalmente de produções musicais e cinematográficas, é preciso pensar se esse contato que cria uma relação de identificação com essa língua é realmente a única razão para que se adote esse idioma como única opção de aprendizagem de língua estrangeira na escola.

A ausência da língua espanhola no currículo implica a ausência de um espaço na escola onde se possa conhecer a América Latina. Portanto, entendemos que retirar o espanhol do currículo é mais um gesto que silencia a América Latina movido pela manutenção de relações de colonialidade linguística. O Brasil ainda se coloca em posição de subalternidade em relação a países economicamente líderes quando adota sua língua exclusivamente deixando de olhar ao redor, para seus vizinhos falantes da língua espanhola. A fim de ampliar essa discussão, no tópico seguinte, buscaremos compreender, com base nos Estudos Culturais, como essas relações coloniais se constituem e reverberam no modo como a América Latina é tratada nos livros didáticos.

4.1.1.2 Relações coloniais e as políticas linguísticas: efeitos da ideologia

No tópico anterior, falamos sobre o atravessamento ideológico ligado às políticas neoliberais que lidam com uma noção de língua franca, segundo a qual todos poderiam comunicar-se através de um idioma comum e funcional, mesmo que essa língua não seja a materna. O inglês, conforme a BNCC, deve ser tratado na educação regular brasileira conforme essa perspectiva, filiando-se assim à noção de língua como instrumento de comunicação sobre a qual discutimos anteriormente. Interpretamos esse como sendo um dos gestos de colonialidade, porque limita o estudo de línguas estrangeiras a apenas uma língua, a língua inglesa, materialidade simbólica que representa lugares de poder político e econômico em nossa atualidade. Esse gesto se materializa nas políticas linguísticas e vai, conseqüentemente, para a sala de aula seja através dos livros didáticos ou das práticas de ensino.

Uma das reverberações dessas políticas linguísticas, de caráter monolíngue e instrumental, é a exclusão da língua espanhola e o conseqüente silenciamento da América Latina. Mas, mesmo antes de o espanhol ser excluído do nosso currículo, muitos países latino-americanos já sofriam gestos de silenciamento que interpretamos como mais um gesto de colonialidade que se inscreve nas políticas públicas brasileiras para o ensino. Esse gesto pode ser observado em relação ao próprio universo falante de língua espanhola, na medida em que se privilegia o espanhol falado em países que ocupam posições prestigiadas social e economicamente. Observamos a materialização desse gesto em alguns livros didáticos de língua espanhola, nos quais há uma presença predominante, por exemplo, das variantes linguísticas de prestígio faladas em países de destaque social e econômico dentre os países falantes de LE. Isto posto, entendemos que a maneira como as políticas linguísticas têm se organizado no que tange, especialmente, ao ensino de línguas estrangeiras se materializa nos LD e demonstra como nós, brasileiros, nos relacionamos com a América Latina.

A fim de compreender melhor como se configura esse gesto de colonialidade que coloca os países falantes de espanhol em uma relação de subalternidade uns com os outros, buscamos refletir sobre o modo como a América Latina, e nesse espaço seus países silenciados, mantêm ainda relações de ordem colonial que reverberam das e nas políticas linguísticas para o ensino de LE no Brasil. Para tanto, recorreremos aos aportes teóricos sobre as teorias decoloniais, segundo fundamentalmente Aníbal Quijano (1992), Walter Dignolo (2008), Homi Bhabha (1994) e Edward Said (2007). Ressaltamos a importância das teorias decoloniais por permitirem

pensar sobre a atitude decolonial, a qual se apresenta, neste trabalho, como um necessário gesto de ruptura com os referidos lugares hegemônicos presentes no processo de ensino e aprendizagem de LE.

O processo de colonização da América Latina é um dos fatores que contribui para a forma como nos relacionamos com o espaço latino-americano e como silenciemos alguns de seus países.

[...] la perspectiva eurocéntrica de conocimiento opera como un espejo de que distorsiona lo que refleja. Es decir, la imagen que encontramos en ese espejo no es del todo quimérica, ya que poseemos tantos y tan importantes rasgos históricos europeos en tantos aspectos, materiales e intersubjetivos. Pero, al mismo tiempo, somos tan profundamente distintos. De ahí que cuando miramos a nuestro espejo eurocéntrico, la imagen que vemos sea necesariamente parcial y distorsionada.

Aquí la tragedia es que todos hemos sido conducidos, sabiéndolo o no, queriéndolo o no, a ver y aceptar aquella imagen como nuestra y como perteneciente a nosotros solamente. De esa manera seguimos siendo lo que no somos. Y como resultado no podemos nunca identificar nuestros verdaderos problemas, mucho menos resolverlos, a no ser de una manera parcial y distorsionada. (QUIJANO, 1992, p. 225-226)

Com base no que podemos identificar empiricamente, a partir de uma análise inicial de livros didáticos, o Estado espanhol persiste designando o que é ser latino-americano e, com isso, silenciando muito do que efetivamente marca as identidades latino-americanas e que, muitas vezes, em nada se espelha aos padrões eurocêtricos. Muitos latino-americanos aprendem, interpelados pelo discurso colonial, que são a imagem dos espanhóis. Nós, brasileiros, terminamos por incorporar esse imaginário e passamos a ver nossos vizinhos latinos sob o olhar dos espanhóis e esperamos encontrar neles os padrões europeus. O fato de a língua espanhola ser comum a essa região, de também estarmos atravessados pelo discurso colonial e interpelados por uma noção de língua homogênea corrobora para que vejamos esses países sob o prisma da unidade, apagando as diferenças estruturantes que os constituem.

Walter Mignolo (2008, p. 10) afirma que o colonialismo “es la cara invisible de la modernidad”, mas que, em contrapartida, também permite que se imprima um trabalho de decolonialismo na tentativa de promover uma real independência entre países e lugares sociais em relação de subalternidade. Entendemos o decolonialismo, a partir principalmente dos postulados de Aníbal Quijano, sobre as teorias pós-coloniais cujo fundamento principal reside em questionar as relações de independência/dependência dos países latino-americanos.

Uma das dificuldades de desenvolvimento de uma atitude decolonial é o controle do conhecimento e as determinações dos lugares de fala, isto é, quem possui legitimidade para enunciar sobre a língua espanhola. Pelo viés do *pan-hispanismo*, seguem-se produzindo “centros de saber/dizer” sobre a língua e seu ensino. Sabemos, em consonância com Mignolo (2008), que a língua é uma das esferas “disciplinares” que legitima quem pode enunciar sobre as demais esferas da vida em sociedade. Segundo Said (2007), é possível analisar as relações de colonialismo a partir do campo linguístico-discursivo, pela relação entre linguagem e as formas de conhecimento. Observamos a manutenção, nos atuais espaços que envolvem o ensino de LE, de práticas coloniais que determinam o quê e como um lugar social fala sobre o outro. Pelo viés do *pan-hispanismo* – perspectiva que não se desvencilha da ideia de centros de referência, como discutimos anteriormente - ainda se produzem “centros de saber/dizer” sobre a língua espanhola e sobre a América Latina.

No âmbito de ensino-aprendizagem da língua espanhola, através da reprodução dessas relações coloniais, a centralidade em uma perspectiva eurocêntrica não permite que países latino-americanos reiteradamente silenciados consigam falar sobre si próprios e inscrever-se na memória discursiva sobre o ensino de língua Espanhola, seja através da construção do arquivo jurídico-normativo aqui mencionado seja na edição de livros didáticos, que se orienta por esse arquivo. Nesse movimento, tampouco os sujeitos/alunos dessa língua conseguirão inscrever-se nas discursividades que se produzem nesses espaços. Dessa forma, mantém-se ainda uma relação colonial e, assim, forja-se por meio do conceito de *pan-hispanismo*⁵⁰ uma identidade latino-americana homogênea, inclusive dentro da própria América Latina. Por isso, defendemos que um efetivo movimento de integração entre os países latino-americanos, no contexto escolar, seria possível por um viés decolonial, gesto pelo qual todas as vozes latino-americanos encontrariam lugares de dizer.

Se entendemos que a aprendizagem de uma língua estrangeira significa um processo de encontros, embates, estranhamentos, identificações e enamoramento com um espaço novo e distinto daquele que marca a filiação identitária do aprendiz, não podemos homogeneizar esse processo, engessando-o sob a ótica da hegemonia política e mercantil. É preciso entender que a escola deve ser um dos espaços de resistência, melhor dito, de existência para essas vozes silenciadas.

⁵⁰ Tema comentado na página 85 deste trabalho.

As teorias da colonialidade têm discutido acerca das relações coloniais entre o norte europeu, a Ásia e a África. Embora a América Latina ainda viva sob os efeitos do imperialismo, travestido em uma colonialidade moderna, dentro do âmbito acadêmico, os latino-americanos têm vivido um novo modelo de colonização que se fundamenta no seu silenciamento. Este silenciamento, que consideramos constitutivo⁵¹ nos termos de Orlandi (2007), reforça o lugar do imperialismo europeu, inclusive no lugar onde se deveria fomentar a desconstrução dessa hegemonia: a Academia.

O *boom* da globalização, que conhecemos em princípios do século XXI, traz consigo um ideal de ruptura com as fronteiras que promoveria um mundo integrado no qual as polarizações “Oriente e Ocidente, Norte e Sul, Europa e seus outros, ricos e pobres” (*ibidem*) não mais existiriam em favor dos intercâmbios transculturais. Entretanto, os efeitos da globalização têm se estabelecido justamente de maneira oposta a esse ideal. Os centros imperialistas, por razões mercantis, políticas e ideológicas, têm determinado uma forma de tratamento dos países colonizados que os mantém em um lugar de subalternidade e de subserviência, não colocando em marcha, dessa forma, o princípio de integração esperado em um mundo globalizado. Assim, segundo Coronil (2005), pela divisão do mundo, através do véu da pluralidade, mantém-se a unidade, a concentração de poder nas “mãos” dos antigos colonizadores e dos novos: a Europa e os Estados Unidos. Sendo assim, surgem novas formas de dominação/colonização que pouco alteram a configuração geopolítica mundial e que reverberam em uma “colonialidade linguística” (GARCÉS, 2007).

Fernando Garcés (2007), ao falar sobre colonialidade linguística, trata da força da língua dos colonizadores que impactaram fortemente idiomas indígenas no território hoje compreendido como latino-americano. Idiomas como o quéchua, o náhuatl e o aimará resistem ainda em países sul e centro-americanos, embora ainda sejam vistas como línguas subalternas. Com isso, entendemos que o processo de colonização resulta também na colonização do dizer. Como afirma Garcés (2007, p. 227), “la palabra de un quechua-parlante, por ejemplo, aunque se exprese en castellano, siempre será menos valorada que la palabra de un hispanohablante” (2007, p. 227). Ou seja, as questões referentes à língua estão diretamente vinculadas a questões sociais onde os lugares de dizer estão definidos e organizados conforme o lugar social que as pessoas ocupam. A língua reflete a forma como a sociedade se organiza e se divide.

⁵¹ O silêncio constitutivo “representa a política do silêncio como efeito de discurso que instala o implícito: se diz “x” para não (deixar) dizer “y”, este sendo o sentido a se descartar do dito” (ORLANDI, 2007, p. 73).

Pelo silenciamento de países latino-americanos, percebe-se que essa ausência é resultado da desvalorização de países considerados subalternos na América Latina. Dentro desse processo, não são todos os latino-americanos que encontram na escola um lugar de dizer. E isso se deve ao lugar social que ocupam nas relações que o Brasil mantém com os países latino-americanos onde o espanhol é língua oficial. Como já mencionamos, essa é uma relação frágil e pouco significativa dentro das políticas públicas brasileiras porque a América Latina não faz parte do que aqui o governo tem tomado como conveniente política e economicamente. Se um dizer está ausente, significa que outro está presente, e esse outro é aquele que atualiza, na nossa contemporaneidade e em nosso sistema de ensino, as formas de colonização.

Em suma, de acordo com a referida noção de colonialidade linguística, os centros hegemônicos determinam quem pode enunciar, o quê e em qual língua. Walter Mignolo (2008, p. 12) discorre sobre estas questões dentro do que ele chama de “derecho de enunciación en la esfera disciplinar”. Segundo o autor, “las esferas disciplinares de las sociedades europeas occidentales e imperiales, se auto-asignaron el papel de jueces y evaluadores de todas las enunciaciones disciplinares posibles que, por cierto, quedaron relegadas a las esferas disciplinares europeas” (*ibidem*). Assim, Mignolo traduz a maneira como temos identificado o tratamento em torno da América Latina em nosso sistema de ensino, com ênfase no que se refere à edição de livros didáticos.

Alguns países latino-americanos encontram-se numa posição marginal no processo de ensino e aprendizagem de LE, porque é concebida como um lugar que não possui direito de enunciação nas esferas disciplinares. Um dos efeitos da globalização foi o estabelecimento de relações comerciais e políticas com e entre os países latinos, sobretudo, os sul-americanos. Nessa nova conjuntura, a América Latina “conquista” direito de enunciação nas esferas disciplinares. Porém, dentro da AL não são todos os países que estão autorizados a dizer. Há muitos países que permanecem silenciados ou tratados conforme uma presença-ausência, sobre a qual discutiremos mais adiante. Mantém-se, nessa perspectiva, mesmo na relação entre colonizados, “el ejercicio del poder colonial a través del discurso” (BHABHA, 1994, p. 86) determinando de que maneira essa presença acontecerá.

Como sinalizamos anteriormente, vivemos na atualidade um crescente aumento de posicionamentos conservadores e neoliberais dentro da educação, partindo justamente dos responsáveis por traçar os caminhos que orientam o processo de ensino e aprendizagem. Esse fato torna ainda mais difícil o trabalho docente numa perspectiva decolonial, mas não o torna

impossível. A globalização não integrou os povos como se esperava, porém facilitou alguns aspectos da vida, como o acesso a um maior número de informações e bens culturais através das tecnologias. A informação e a tecnologia podem e devem ser usadas na desconstrução de práticas sociais e educacionais as quais reproduzem modelos de sociedade que não podem ser tolerados. Ademais, os avanços já conquistados, os conhecimentos construídos e as redes de pessoas que foram criadas são questões que uma política conservadora e neoliberal pode tentar colocar no lugar do esquecimento número dois, do qual fala Pêcheux. Contudo, as questões que se construíram de maneira sólida não cairão nesse lugar e farão suas vozes ecoarem para que modos de existir intoleráveis não sejam mais aceitos.

O arquivo jurídico-normativo brasileiro agora se inscreve em uma nova etapa que legitima a educação como um mercado a ser explorado, ganhando respaldo através do perfil utilitarista da BNCC. Nessa nova inscrição, a língua espanhola está mais uma vez ausente e os países latino-americanos silenciados, uma vez que, dentro de um modelo de ensino conservador e neoliberal, a voz latino-americana não importa, não deve ser escutada porque, supostamente, não teria nada a oferecer. Identificamos, após a análise das condições de produção que envolvem o ensino de espanhol, algumas das razões que levam ao silenciamento dessa língua e da América Latina nos LD. Por isso, endossamos que é papel do Estado rever sua postura e incluir, em sua agenda, o desenvolvimento de políticas linguísticas amplas que permitam aos estudantes desenvolverem sua autonomia e estudarem a língua estrangeira que escolherem a partir de seus processos de identificação, que não deveriam ser definidos pelo Estado.

4.2 SOBRE AS FORMAS DO SILÊNCIO

Ao recuperar as condições de produção que envolvem o lugar da língua espanhola e da América Latina em nosso sistema educativo, vimos que tanto processos teórico-metodológicos sobre ensino e aprendizagem quanto a construção do arquivo jurídico-normativo para o ensino são redes de saberes que produzem efeitos sobre a forma como o espanhol e a América Latina são tratados nos livros didáticos. Desde o início desta pesquisa, apontamos para as possíveis formas do silenciamento que se instauram sobre esses lugares. Portanto, dedicaremos esta parte de nosso trabalho a ampliar um pouco mais a noção de silêncio e suas formas, com base nos estudos de Orlandi (2007).

Salientamos, inicialmente, que tomamos o silêncio “como um mecanismo, dentre outros, que organiza materialmente o discurso” (GUEIROS, 2014). Sua ausência fônica,

imagética ou gráfica não será nosso objeto de análise, pois o que aqui nos interessa é compreender como os discursos se organizam com e a partir dessa ausência. Conforme Orlandi (2007), “as palavras transpiram silêncio” e sentido. A autora afirma que o silêncio é um modo de produzir sentido, sendo o silêncio o espaço entre o dito e o não-dito, entre a palavra dita e a não-dita. Ambas as palavras dizem algo, por isso transpiram silêncio e sentido. Orlandi (2007, p. 55) dirá que há uma “relação entre o dizível e o indizível”. O que nos leva a reconhecer o silêncio não como um ponto vazio na enunciação, mas como aquilo que não foi dito, ou seja, aquilo que poderia ser dito, mas não o foi. Não dizer produz efeitos no discurso que se estendem muito mais além do que a suposta mera ausência de uma sequência fônica, imagética ou gráfica, como indica Gueiros (2014).

O que poderia ser dito, mas não o foi, acontece por razões várias que a superfície da materialidade linguística por si só, muitas vezes, não permite uma compreensão mais profunda e pormenorizada. Por isso, recorremos aos postulados teóricos da AD pecheuxiana, porque entendemos que os discursos nos quais os silêncios ecoam precisam ser analisados conforme o imaginário, a materialidade histórica e ideológica que os envolvem. Dessa forma, é possível compreender efetivamente o que se disse, o que não se disse e o que se deixou de dizer.

Falar sobre a falta não é uma tarefa fácil e pode parecer desnecessária, pois supostamente se estaria falando sobre o nada. Mas, a falta não é o nada e, como dissemos, produz sentido, isto é, significa. O silêncio é parte dos mecanismos de linguagem e rompe com as noções de estabilidade e completude da língua, segundo as quais seria possível dizer tudo, transmitir sem falhas o pensamento. Como destacamos anteriormente, esse modo de ver a língua é bastante frágil já que tanto a língua quanto os sujeitos estão inscritos em uma conjuntura histórica e ideológica que marca a contradição que os constitui. Por conseguinte, essa estabilidade na linguagem resulta em uma ilusão e não comporta os efeitos produzidos pelo que não se diz, rompendo assim com a ideia de que apenas uma voz, um dizer, aquele que é enunciado, que está na materialidade linguística é o que vale.

Contudo, entendemos o silêncio como “*uma falta presente, uma ausência ressoante, um calar que grita*” (GUEIROS, 2014, p. 83 – grifo nosso). Por mais que, enquanto sujeitos empíricos, almejemos a estabilidade da língua, não logramos, como sujeitos discursivos, fugir da complexa rede em que o discurso se tece e na qual o silêncio se faz presente, ressoando, gritando.

O silêncio aponta para um(s) significado(s) e está sempre presente, uma vez que “as palavras estão cheias de sentido a não dizer e, além disso, colocamos no silêncio muitas delas” (ORLANDI, 2007, p. 14). Como afirma Gueiros (2014, p. 85):

A linguagem é, a todo momento, tensionada, contraditória, emerge nas/das relações sociais, nas/das lutas de classes, nos conflitos ideológicos das formações discursivas. Portanto, toda produção de discurso se dá, essencialmente, pelo silêncio dos outros possíveis que, no interior do interdiscurso, borbulham sentidos.

Logo, o dito sempre comporta o não-dito porque esse é um mecanismo constitutivo da linguagem. Os saberes presentes no interdiscurso⁵² são múltiplos, mas os sujeitos se inscrevem nos discursos interpelados pelo imaginário da unidade ou univocidade do sentido devido ao desejo de estabilidade e completude linguística do qual falamos anteriormente. Esse imaginário contribui para que o sujeito, enquanto indivíduo, tome um dito como único e ignore os possíveis não-ditos que nele se inscrevem e que, muitas vezes, estão latentes, ansiosos para serem enunciados. Entendemos que esses modos de lidar com o silêncio e com o discurso fazem parte da constituição do sujeito e são também efeitos da própria contradição da língua e dos sujeitos. Contudo, é preciso ter em conta que esse mecanismo opera sobre a superfície da linguagem e, muitas vezes, é necessário sair dessa superfície e aprofundar-se no que está além do dizível e visível.

A forma como lidamos com o referido mecanismo está atravessada pela ideologia que interpela os indivíduos em sujeitos do discurso. Como destacamos anteriormente, a relação entre imaginário e ideologia faz parte da construção discursiva. Não há discurso que não esteja inscrito em uma formação ideológica e filiado a um imaginário sobre um saber. Toda “formação discursiva é heterogênea em relação a ela mesma, pois já evoca por si o “outro” sentido que ela significa” (ORLANDI, 2007, p. 21). Todo discurso remete a um outro discurso, por isso em AD se afirma que o sujeito não é a origem do dizer, porque o dizer vive disperso no interdiscurso de modo que não é possível recuperar a sua gênese. Então, conforme Orlandi (2007, p. 24), o silêncio é um elo entre esses dizeres que convoca o sujeito a “trabalhar sua contradição constitutiva, a que o situa na relação de “um” com o “múltiplo”, a que aceita a reduplicação e o deslocamento que nos deixam ver que todo discurso sempre se remete a outro discurso que

⁵² A natureza do interdiscurso consiste em reunir todos os sentidos produzidos por vozes anônimas, já esquecidas. É por comportar todos os sentidos que ele se distingue da memória discursiva, essa que trata dos enunciados inscritos em uma FD. O interdiscurso não se filia a uma FD específica. Trata-se de uma memória saturada que é recortada pela memória discursiva.

lhe dá realidade significativa”. Ou seja, o silêncio faz com que os *sentidos se movimentem* entre o que o imaginário em um discurso aponta como sentido único e o que a contradição constitutiva do sujeito o leva a perceber como um sentido outro possível.

Para compreender o funcionamento das formas do silêncio, Orlandi (2007, p. 75) trata de “dois modos de existência do silêncio: o fundador e o político”. Para a autora, diferenciar esses silêncios é um “procedimento analítico significativo”. É preciso também considerar que, embora se classifiquem duas diferentes formas do silêncio, esses modos não devem ser tratados de maneira separada, de modo que um exclua o outro.

O silêncio fundador é aquele que se caracteriza por ser constitutivo ao funcionamento da língua, ou seja, sempre que algo é dito necessariamente se deixa de dizer algo, como um movimento próprio da linguagem em que é impossível tudo dizer. O não-dito não está presente materialmente na língua, mas produz efeitos sobre ela.

Já a política do silêncio faz referência a um gesto silenciador, que Orlandi (2007) chama de silenciamento. Trata-se daquilo que, para além de não ser dito, não se pode dizer. Segundo a analista, a política do silêncio se subdivide em duas categorias: o *silêncio constitutivo*, no qual a enunciação de uma palavra sempre apaga uma outra palavra possível, de maneira semelhante ao que acontece no silêncio fundador, mas no *constitutivo* esse não-dito é indesejado, diferentemente do que se deixa de dizer pela impossibilidade de se dizer tudo; o *silêncio local*, refere-se à proibição, ao que não se deve dizer em um determinado contexto. Orlandi (2007, p. 24) menciona a censura como um exemplo do silêncio local. Daí falar-se de *silenciamento*, isto é, daquilo que é silenciado, melhor dito, interditado, censurado. A política do silêncio é um gesto de silenciamento.

Dentro de uma formação discursiva dada, a forma-sujeito regula o que pode e deve ser dito e não-dito. Por isso, tanto a presença quanto a ausência são gestos inerentes à toda formação discursiva, logo aos processos de comunicação. Há nessas relações a conjunção entre materialidade linguística e histórica na qual o discurso se estrutura para significar, para produzir sentido a partir também do que está ausente, seja pelo funcionamento próprio dessa conjunção seja através dos gestos de interdição do dizer, dos gestos de silenciamento.

Tudo na linguagem significa. “O homem está condenado a significar” (ORLANDI, 2007, p. 29). As palavras presentes e ausentes falam, significam. Compreender esses significados exige um mergulho nas condições de produção em que essas palavras se encontram. Para tanto, é preciso pensar o funcionamento desses silêncios de maneira

interdependente, com auxílio dessa classificação teórica que nos ajuda a entender as nuances nas quais os discursos se tecem.

A relação entre silêncio e América Latina nos livros didáticos nos remete à forma como pensamos sobre os processos de ensino e aprendizagem de línguas. Pois, a partir do modo como interpretamos essa questão, analisamos com maior atenção a forma como os silêncios se produzem em torno da AL nos LD. Referimo-nos ao silêncio no plural porque entendemos que o funcionamento do silêncio acontece de várias formas.

Perspectivas de ensino (processos metodológicos e noções de língua) de caráter formal, homogeneizador e instrumental tendem a silenciar a América Latina porque, conforme as condições de produção em que essas perspectivas vigoram, tudo o que não é considerado condizente com o cânone é silenciado, em um gesto que interpretamos, de acordo com o aparato teórico aqui articulado, como funcionamento do *silêncio constitutivo*, no qual essa região não é desejada porque não é valorizada e ainda é tratada pelo prisma das relações coloniais que perduram em nossa contemporaneidade.

Já as perspectivas de ensino que entendem a língua como lugar de produção de sentidos e como forma material para o discurso veem o ensino e a aprendizagem de maneira mais ampla, porque entendem que todos os sujeitos envolvidos nesse processo e que a própria língua são constitutivamente complexos, heterogêneos e contraditórios. Logo, no ensino da língua espanhola, a complexidade que envolve essa língua e os povos que a falam não poderia ser silenciada.

Essas reflexões acerca das formas de silenciamento nos ajudam a compreender o modo como o tratamento dado à América Latina nos livros didáticos de língua espanhola pode silenciar uns países dessa região e colocar outros em evidência. Entendemos que o modo como esse tratamento acontece pode resultar em silenciamentos que significam, para nós, gestos de colonialidade, já que, como demonstraremos no próximo capítulo, os países silenciados são em geral aqueles que ocupam lugares subalternizados dentro das relações de poder que se configuram na América Latina. O não-dito é mais que o silêncio, ele é efeito de gestos de silenciamento que se produzem por alguma razão. Em relação ao que estamos discutindo, essa razão tem seu centro fundado em relações de poder que reproduzem relações de subalternidade, resultando no que aqui chamamos de gestos de colonialidade.

5 A AMÉRICA LATINA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA ESPANHOLA: UMA PRESENTE AUSÊNCIA

Neste capítulo, analisamos os modos de dizer a América Latina nos livros didáticos de língua espanhola para brasileiros a fim de compreender como esses modos podem resultar em gestos de silenciamento de países que compõem esse espaço. Observamos o funcionamento desses modos de dizer em quatro coleções destinadas ao ensino médio aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a saber: *Cercanía joven* (2016), *Confluencia* (2016), *Enlaces* (2013) e *Sentidos en lengua española* (2016). A aprovação dessas coleções pelo PNLD é um critério de importância para a escolha das coleções analisadas porque esse documento normativo se configura como um mecanismo resultante de política pública destinado à regulamentação da edição de livros didáticos para a educação básica brasileira. Ademais, esse documento foi construído conforme as mais recentes discussões teórico-metodológicas sobre o processo de ensino e aprendizagem. A coleção *Enlaces* foi aprovada no edital PNLD de 2015 e as demais foram aprovadas no edital de 2018. De acordo com orientações deste edital,

o livro didático de língua estrangeira moderna ocupa um papel relevante. Produzido conforme um quadro de fundamentos teórico-metodológicos destina-se a orientar atividades do ensino escolar que propiciem aos estudantes o acesso a conhecimentos sobre a diversidade de linguagens e suas múltiplas funções na constituição de valores, que expressam e preservam o conhecimento e a cultura dos diversos grupos sociais (BRASIL, 2018, p. 38).

O texto deste documento aponta como diretriz que o livro didático expresse e preserve “o conhecimento e a cultura dos diversos grupos sociais”, logo a questão da diversidade é apresentada como algo importante. Para além do enunciado no PNLD, entendemos que essa questão é fundamental para formação humana, crítica e cidadã dos estudantes. Um tratamento que contemple a diversidade e complexidade da América Latina contribui para esta formação e para o cumprimento do postulado pelo referido documento normativo.

Nos capítulos anteriores, discutimos acerca das noções de língua e sujeito porque esses conceitos indicam o modo como o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras se construirá e repercutirá na edição de livros didáticos. A partir da posição-sujeito que ocupo como professora de LE, experienciei trabalhar com livros didáticos que se orientavam conforme noções de língua e sujeito que se alinhavam a uma vertente *tradicionalista*, sobre a qual falamos no capítulo anterior. Nesses LD, nem a língua espanhola nem os sujeitos falantes dessa língua e tampouco aqueles que a estão estudando são tratados segundo sua heterogeneidade

constitutiva. Os países onde a língua espanhola é o idioma oficial também são reiteradamente tratados sob esse viés. Como dissemos, de acordo com essa vertente, a uniformidade e a homogeneidade são eixos norteadores para o tratamento da língua enquanto estrutura fechada, que é tratada de maneira dissociada de sua dimensão histórica, política, social e ideológica. Logo, os sujeitos envolvidos nesse processo são vistos sob esse mesmo prisma e são tomados como origem do dizer e detentores do controle sobre o que dizem.

Nos livros didáticos, que nos propusemos a analisar neste capítulo, observamos que a vertente *tradicionalista* não norteia a construção desses materiais didáticos. Também não observamos um tratamento das noções de língua e sujeito sob o viés *comunicativista*, que interpretamos como uma vertente que reconhece a dimensão social da língua, mas trata essa dimensão de maneira engessada, presa a modelos de língua, sujeito e sociedade que não reconhecem as memórias discursivas que os atravessam.

Identificamos, nas coleções analisadas, a presença do que se aproxima do que consideramos a vertente *interculturalista*. Em seus *guias didáticos*, os autores se posicionam afirmando adotarem perspectivas sociointeracionistas. Não pretendemos colocar o sociointeracionismo e a vertente *interculturalista* em uma relação de sinonímia, pois o modo como essa vertente está pensada neste trabalho parte de um lugar teórico diferente do sociointeracionismo. Para nós, essa vertente se filia a uma noção de sujeito afetado pelo inconsciente e por formações ideológicas, diferentemente da noção de sujeito defendida pelo sociointeracionismo que toma o sujeito como consciente e não considera os efeitos produzidos pelo inconsciente e pelas formações ideológicas que interpelam os discursos produzidos por esse sujeito.

A vertente *interculturalista* foi observada nas coleções analisadas, já que há nelas uma preocupação em pensar os países de língua espanhola a partir de um olhar que estabelece diálogos com a complexidade de outras culturas, compreendidas em diversas dimensões: política, étnica, social etc., ou seja, são trabalhos que apontam para a presença e a importância de se entender as memórias que se inscrevem na língua e nas sociedades em que a língua espanhola é língua oficial. O modo como as noções de língua e sujeito são tratadas nesses LD permite esses diálogos, porque neles se entende que essas noções não podem ser vistas de maneira instrumentalizada, fechada e cartesiana se se defende um processo de ensino e aprendizagem que colabore para uma formação discente humana, crítica e heterogênea.

Observamos os efeitos do discurso jurídico-normativo reverberando na edição dos LD em questão. São coleções produzidas seguindo as diretrizes das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006), que trazem um capítulo dedicado ao ensino da língua espanhola o qual está alinhado às mais recentes teorias sobre ensino e aprendizagem e foi elaborado em decorrência da promulgação da Lei 11.161/2005. As noções de língua e sujeito que se distanciam da vertente *tradicionalista* estão presentes nas OCEM afastando-se de uma tradição teórico-metodológica que repercutiu no arquivo jurídico-normativo brasileiro referente ao ensino de línguas estrangeiras, que se manteve durante muito tempo mais fechado a modos de pensar o ensino e aprendizagem de acordo com a heterogeneidade e pluralidade das línguas e sujeitos. A *Lei do espanhol* é um indício de uma maior abertura nos modos de pensar o ensino e aprendizagem, assim como a discursividade presente nas OCEM. Dessa maior abertura, resultaram as coleções que analisamos neste trabalho que, segundo observamos, contemplam o disposto nas Orientações, de tal modo que foram obras aprovadas pelo PNLD, cujas diretrizes dialogam com o que dizem as OCEM.

Com base nas reflexões teóricas que tecemos ao longo deste trabalho, buscaremos demonstrar o que observamos em relação aos modos de dizer a América Latina nos livros didáticos de língua espanhola que podem resultar em gestos de silenciamento de alguns de seus países. A escolha do livro didático como *corpus* de análise se deve ao fato de que os LD são espaços materiais e discursivos que têm estado sistematicamente presentes nas salas de aula. Sobre esse material didático, falaremos mais no próximo tópico.

5.1 O LIVRO DIDÁTICO COMO ESPAÇO MATERIAL E DISCURSIVO PARA O TRATAMENTO DA AMÉRICA LATINA

Tomamos o livro didático como um dos espaços, em nosso sistema educacional, que pode contribuir para uma maior presença ou ausência de países latino-americanos na formação discente, por ser um “objeto simbólico e discursivo” (SOKOLOWICZ, 2014) de presença constante nas salas de aula. Muitas vezes, o livro didático é o único acesso que o estudante tem a um universo diferente daquele em que ele vive. Para muitos, sobretudo para os mais desfavorecidos social e economicamente, o livro didático é um caminho capaz de proporcionar a possibilidade de se conhecer a América Latina, em um espectro que vá mais além do que traz o universo midiático.

O livro didático é, como linguagem, um espaço discursivo inacabado, que nunca dará conta do todo e que lida com a impossibilidade de dizer tudo. Optamos por trabalhar com recortes porque entendemos que a incompletude é constitutiva da linguagem e o livro didático é um espaço material e discursivo que se caracteriza por buscar organizar, de maneira linear, os saberes para fins didáticos, mas trabalha a partir da relação entre as partes e o todo que pode produzir um efeito de unidade. Contudo, essa relação não se caracteriza constitutivamente pela linearidade. Sendo assim, como opção metodológica, trabalharemos com recortes, que são fragmentos do todo, por aceitar esse funcionamento e porque entendemos que o “texto (**livro didático**) é o todo em que se organizam os recortes. Esse todo tem compromisso com as tais condições de produção, com a situação discursiva” (ORLANDI, 1984, p. 14 – grifo nosso). Portanto, o trabalho com recortes decorre da impossibilidade de dizer tudo e é um movimento necessário, assim como a necessidade de sistematizar os saberes para fins didáticos. Ressaltamos, porém, que essa sistematização não pode resultar no fechamento do sentido. É preciso trabalhar conforme essa sistematização entendendo que a ideia de todo e completude é apenas um efeito e que, muitas vezes, pode produzir também silenciamentos.

Os LD ainda ocupam um lugar de centralidade nas salas de aula que os leva a assumir, frequentemente, um lugar de verdade, resultando em um imaginário de que seria possível reunir, nesses compêndios, todo o conhecimento necessário dentro de uma área do saber. São muitos os fatores que levam à constituição desse imaginário, que vão desde o lugar de autoridade que o discurso pedagógico possui até questões referentes ao lugar que os livros – não apenas os didáticos – ocupam em nossa sociedade. Em geral, o livro é um objeto presente nas casas, estantes e vidas daqueles que ocupam posições de privilégio social.

Todos esses processos reverberam no que Orlandi (1996) chama de discurso pedagógico, que se enquadra dentro do *discurso autoritário*, no qual sua forma-sujeito é ocupada, por exemplo, pela figura dos organismos públicos gestores da educação, da escola e do professor. Por ocupar o lugar do imperativo, o livro didático ganha legitimidade e se inscreve no imaginário sobre o ensino e aprendizagem sob o efeito de verdade. Mas, sabemos que “o discurso é efeito de sentidos entre locutores” (ORLANDI, 2012, p. 21) e, por isso, entendemos que os sentidos produzidos sobre a América Latina, a partir de seu tratamento em um LD, são resultado de um efeito produzido a partir dos diálogos, que não são lineares, travados no campo pedagógico e inscritos em formações discursivas que representam no discurso funcionamentos ideológicos. Dessa forma, silenciar ou não a América Latina é um gesto diretamente relacionado a esses processos. Por isso, ratificamos que interpretamos o livro didático como um

objeto histórico que funciona como *lugar de memória* (NORA, 1984), ou seja, como esse espaço material onde podemos observar o funcionamento do jogo discursivo e, por conseguinte, compreender os silenciamentos em torno da América Latina, a partir da rede de relações que podemos recuperar ao analisar as condições de produção em que os LD são produzidos.

O livro didático se configura como um objeto simbólico e discursivo porque produz sentidos que são vistos como dados *a priori*, mas sabemos que os sentidos são sempre efeitos de sentido entre os locutores. Portanto, vemos o LD como uma materialidade significativa no processo de ensino e aprendizagem, pois, nele, discursos ganham forma. Por isso, faz-se necessário analisar essa materialidade conforme as condições de produção em que é produzida, pois nessa construção se tece uma rede de relações. Nessa rede, é possível identificar o funcionamento dos discursos produzidos no âmbito das políticas linguísticas e no campo teórico-metodológico sobre ensino e aprendizagem.

Pensando nessa perspectiva, ratificamos nossa afirmação anterior de que o livro didático se constitui como um *lugar de memória*, isto é, como um espaço material no qual podemos observar o funcionamento dos discursos. Em nosso caso, podemos observar e analisar o funcionamento discursivo em torno da língua espanhola e da América Latina. Como sabemos, os LD são construídos com base em diretrizes teórico-metodológicas e legislativas tecidas conforme condições de produção que, por sua vez, estão atravessadas pela história dentro de um *processo discursivo-ideológico* (PÊCHEUX, [1975] 2009, p. 147). A compreensão desse processo nos permite olhar com maior atenção para o funcionamento dos discursos nos LD de espanhol que envolvem a América Latina.

Atualmente, como parte do sistema de produção dos LD, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o mecanismo mais importante que estabelece critérios para a edição de LD de todas as disciplinas obrigatórias no currículo da educação básica. Estes critérios buscam atender a princípios teóricos e metodológicos para o ensino, bem como às diretrizes legislativas para a educação. Toda a construção desse processo costumava acontecer sob a mediação de professores e pesquisadores de universidades públicas, mas desde 2017 estas instituições não são mais responsáveis pelo processo de avaliação PNLD, que agora está sendo construído por uma *comissão de avaliação individual* criada pelo Ministério da Educação e sujeita à análise do ministro da educação. Essa comissão é formada por professores indicados advindos da educação básica e do ensino superior público e privado. Antes, as universidades públicas se inscreviam para participar da avaliação dos livros didáticos, o que tornava todo o processo mais transparente e democrático. Com a alteração realizada em 2017, sem debate público, as

indicações para a avaliação acontecem sem que saibamos com clareza quais os critérios utilizados.

Compreender o modo como se constrói o lugar de legitimidade do livro didático é um movimento necessário para a compreensão do tratamento conferido à América Latina. Destacamos que essa legitimidade resulta, dentre outros fatores, de um regime de verdade que se instaura pela maneira fixa e bastante padronizada como os LD se construíram durante muito tempo. Fato que tem sofrido modificações atualmente à medida que se tem modificado o olhar sobre a língua espanhola e sobre ensinar e aprender línguas estrangeiras. De Nardi (2007, p. 117-118) fala sobre a *fixidez* como

uma constante na maioria dos LD, cuja estrutura se repete, assim como a organização interna de cada unidade [...] os conteúdos a serem trabalhados e o modo como é feita a sua apresentação. Tal repetição é parte da estratégia de controle proposta pelo LD, que leva a uma automatização não só dos recursos linguísticos que o aluno deve dominar, mas também dos procedimentos de aprendizagem a serem utilizados.

Esses movimentos são, segundo De Nardi, estratégias que, em muitos livros didáticos filiados às vertentes *tradicionalista* e *comunicativista*, levou a uma automatização dos conteúdos que deviam ser aprendidos e dos procedimentos metodológicos utilizados. Até a primeira década do século XXI, pode-se afirmar que a repetição desse *modus operandi* regularizou, de maneira bastante enfática, saberes e procedimentos, e isso teve como efeito a ideia de que o livro didático encerra em si verdades sobre o objeto de trabalho, convertendo-se, assim, em um lugar fechado que concentraria tudo que é necessário saber sobre uma determinada área do conhecimento. A repetição tende a homogeneizar os saberes e a naturalizar os processos de aprendizagem, a ponto de que professores e estudantes acreditem que não haveria outras possibilidades. Assim, aqueles que participavam desse processo se viam, frequentemente, engessados e presos ao livro didático. Nesse contexto, esses materiais passaram a ocupar um lugar de verdade bastante significativo no sistema educacional. Faz-se, desse modo, necessário reconhecer que esse lugar é um efeito de verdade inscrito no imaginário sobre o fazer pedagógico que se tece a partir de vozes legitimadas no âmbito acadêmico e no das políticas educacionais.

Como vimos, o livro didático materializa saberes que se produzem nas políticas linguísticas e no campo epistêmico sobre ensino e aprendizagem. A materialização desses saberes nos LD acontece atravessada pelo *jogo discursivo-ideológico* que se tece nessas duas redes de saberes. Dentro desse *jogo*, endossamos que tomamos o LD como *lugar de memória*,

por ser um objeto discursivo inscrito nessas redes de saberes. Fato que repercute no modo como a linguagem é tratada e nos discursos sobre ela produzidos.

Isto posto, frisamos a importância de que os professores, responsáveis pelo trabalho cotidiano com esse material didático, possuam autonomia e uma sólida formação teórica para lidar com os diferentes modos de constituição do LD no processo de ensino e aprendizagem, pensando-o em uma perspectiva mais ampla, e no trabalho com a língua espanhola – para nos concentrarmos em nosso objeto de análise. Dessa forma, entendemos que os docentes poderão ampliar seus olhares reconhecendo o livro didático como uma materialidade significativa presente no processo de ensino e aprendizagem, mas não como a única.

A partir desse reconhecimento, constrói-se um olhar sobre o LD que o vê para além do visível e dizível, respeitando suas condições de produção e o contexto em que deve ser trabalhado. Entendemos que esse olhar reconfigurado sobre os livros didáticos pode contribuir para uma revisão no tratamento da América Latina nesses espaços materiais. Cada modo de ver a língua, os sujeitos e a América Latina nos revela inscrições em formações discursivas que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem de LE, por isso retomamos essas questões nos capítulos anteriores apontando-as como parte das condições de produção que marcam o lugar da língua espanhola e da América Latina nos livros didáticos.

5.2 PERCURSOS DE OBSERVAÇÃO DO TRATAMENTO DA AMÉRICA LATINA EM LIVROS DIDÁTICOS DE LE

Para o desenvolvimento desta pesquisa, tomamos como base os postulados de Jean-Jacques Courtine, em *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos* (2014), que nos auxiliará a trabalhar metodologicamente com o *corpus* selecionado.

Conforme Courtine (2014), destacamos que marcamos a diferença entre análise discursiva e análise contrastiva. A primeira exige um tratamento do *corpus* que aconteça por via da análise das condições de produção do objeto de estudo. Isto é, deve-se analisar o *corpus* conforme o funcionamento do intradiscurso, de sua interpelação pelo interdiscurso, das relações parafrásticas, das repetições e regularidades, da compreensão do funcionamento da memória, do papel da ideologia e do inconsciente e de como todos estes elementos se materializam nas formações discursivas sobre o *corpus* analisado.

Diferentemente, a análise contrastiva se caracteriza por distinguir discursos, apontando o que os opõe. Entretanto, essa diferença é considerada apenas no nível linguístico, sem

considerar o funcionamento desses discursos a partir do que está na ordem da história, do inconsciente, da ideologia e dos efeitos de sentido produzidos a partir da análise desses lugares.

Buscando compreender os modos de dizer a América Latina nesses LD e os efeitos produzidos sobre essa região, que podem resultar no silenciamento de alguns países e podem colocar outros em evidência, realizamos, nas quatro coleções, análises de ordem quantitativa, ilustradas através de gráficos, buscando enumerar os países latino-americanos majoritariamente mencionados, ou seja, aqueles que estão mais presentes. Em seguida, analisamos os efeitos desses quantitativos no que se refere ao tratamento dado a essa região nesses LD para pensar nas implicações desse tratamento para o ensino e aprendizagem da língua espanhola. Também destacamos alguns fragmentos de atividades que ilustram o que interpretamos como gestos de silenciamento em torno da América Latina, isto é, os modos de dizer como gestos de silenciamento que resultam na ausência de uns países e na evidência de outros.

Em todas as coleções, foram analisadas seções destinadas ao trabalho com gêneros discursivos, porque supomos que encontraríamos uma maior diversidade cultural, social e linguística, bem como relacionadas ao tratamento de questões culturais (ou entre culturas). O edital do PNLD 2018 (BRASIL, p. 37) pede que os livros didáticos de língua estrangeira moderna (espanhol e inglês) “b. favoreçam o acesso a múltiplas linguagens e gêneros de discurso (orais, escritos, visuais, híbridos) produzidos em distintas épocas e espaços [...]” Desta forma, espera-se que haja uma maior presença de gêneros discursivos produzidos em distintas materialidades e em diferentes espaços sociais e culturais, favorecendo a pluralidade e heterogeneidade dos países falantes de língua espanhola.

Na coleção *Cercanía joven* (LD1), analisamos as seções *Lectura/Escucha* e *Culturas en diálogo: aquí y allá, todos en el mundo*; em *Enlaces* (LD2), as seções *Género discursivo* e *Pluralidad cultural*; em *Confluencia* (LD3), *Para entrar en materia* e *Para investigar el género*; na coleção *Sentidos en lengua española* (LD4), *En foco* e *El estilo del género*. Em todos os livros, realizamos um levantamento da quantidade de menções ou referências realizadas aos países de língua espanhola e ao sujeito-enunciador, a fim de identificar o país de origem desse sujeito. Também buscamos identificar o país de origem da fonte de publicação dos textos. Com base na apresentação de cada coleção, pressupomos que haveria uma maior presença da América Latina ao longo de suas páginas. Essa expectativa também se gera devido ao fato de que esses livros foram aprovados pelo PNLD, o qual cobrava uma maior presença da diversidade de culturas. Por isso, entendemos que esses dados são relevantes para analisar e refletir sobre essa presença e sobre possíveis ausências.

Inicialmente, apresentaremos os números referentes à presença de países da América Latina. Nesta análise, estabelecemos três critérios de observação: o primeiro se refere à quantidade de menções ou referências realizadas a países latino-americanos. Por menções, aqui, referimo-nos à presença do nome do país ou de seu gentílico. Por referência, reconhecemos a presença de outros elementos, como cidades e pontos geográficos que se referem a um determinado país, ainda que seu nome não esteja explícito; o segundo critério buscou identificar o país de origem do sujeito-enunciador nos textos observados; o terceiro, objetivou identificar o país de origem da fonte de publicação dos textos em questão. Entendemos que o sujeito-enunciador e a fonte de publicação dos textos são critérios de análise importantes porque são elementos linguísticos que se constituem como lugar de materialidade e produção de um discurso. Buscamos saber se os latino-americanos têm ocupado lugar de dizer nesses LD, produzindo discursos sobre si próprios e temas variados. Também almejamos saber se a AL tem sido tratada de maneira descentralizada e heterogênea, ou seja, conforme sua heterogeneidade constitutiva.

Direcionamos nossa atenção, primeiramente, para a coleção *Cercanía joven* (LD1), edição de 2016, cuja proposta é

contribuir de manera efectiva no solo para la adquisición lingüística y cultural del español como lengua extranjera, sino también para que los sujetos del proceso de enseñanza y aprendizaje, profesores y alumnos, seamos igualmente ciudadanos más autónomos, críticos y participativos. En ese sentido, se proporciona el contacto socio-lingüístico-cultural con los pueblos hispanohablantes y se relaciona el aprendizaje de la lengua española con otros conocimientos, modos de pensar y actuar en la vida. Se desea, a lo largo de las unidades de cada libro, involucrar a los estudiantes y a los profesores en un proceso efectivo y placentero (COIMBRA; CHAVES, 2016, p. 181).

Conforme pudemos observar, o LD1 busca cumprir com o disposto na apresentação da obra que transcrevemos acima. Há neste LD um trabalho de descentralização da gramática, que é tratada de maneira contextualizada. Desenvolve-se um trabalho com uma diversidade de gêneros discursivos⁵³ verbais e não-verbais, escritos e orais. Uma vez que os textos são tratados de maneira contextualizada, os alunos são levados a recuperar seus conhecimentos prévios no processo de produção de sentidos. Sendo assim, vemos que existe um trabalho que respeita a historicidade que atravessa a língua espanhola e os sujeitos-alunos. As autoras deste LD afirmam que convidam os alunos a notar “el mundo plurilingüístico y multicultural en que vivimos” (*ibidem*). De fato, identificamos que o LD1 busca trabalhar a diversidade dos países de língua espanhola, explorando aspectos culturais referentes a esse universo.

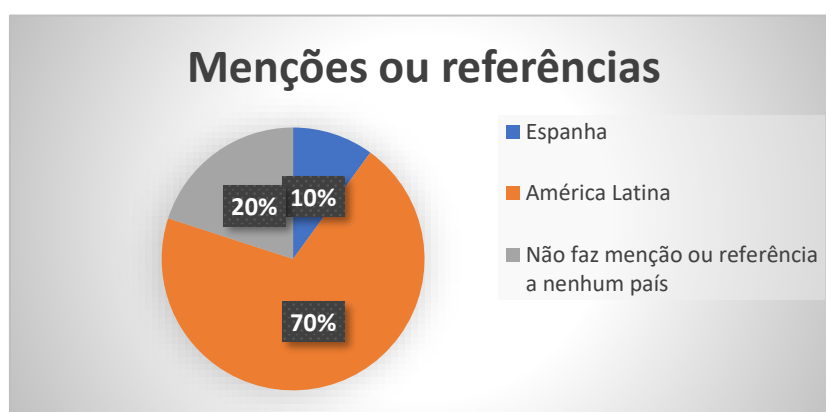
⁵³ Fazemos referência à noção de gênero discursivo, em Bakhtin (2009; 2011).

Esta coleção está composta por 3 livros direcionados ao ensino médio. Cada livro se divide em 3 unidades temáticas. Cada unidade se propõe a trabalhar os seguintes pontos, como disposto na apresentação da estrutura da obra: cultura; transversalidade; interdisciplinaridade; as quatro habilidades comunicativas; gêneros discursivos; gramática e vocabulário em contexto. Em cada unidade, analisamos seções dedicadas à compreensão leitora e auditiva de gêneros discursivos e à abordagem de questões culturais, intituladas respectivamente *Lectura/Escucha* e *Culturas en diálogo: aquí y allá, todos en el mundo*. Analisamos nesta coleção um total de 27 seções, cada uma tem entre 1 e 2 textos. Com isso, totalizamos 37 textos analisados.

As seções de compreensão leitora e auditiva funcionam como textos base para a discussão de outros aspectos relacionados ao tema da unidade e para o tratamento de gêneros discursivos. Esse fato motivou a escolha dessas seções para análise. Já a seção sobre cultura nos instigou à análise pela proposta intercultural⁵⁴ desenvolvida ao colocar o estudante brasileiro em diálogo com aspectos culturais de países falantes da língua espanhola.

Na primeira etapa da análise quantitativa que realizamos, obtivemos os seguintes dados que ilustramos em gráficos:

Gráfico 1



⁵⁴ A proposta intercultural a que aqui nos referimos se alinha à concepção de interculturalidade defendida por Silvana Serrani (2010). Sobre essa noção segundo Serrani, falaremos melhor mais adiante.

Gráfico 2

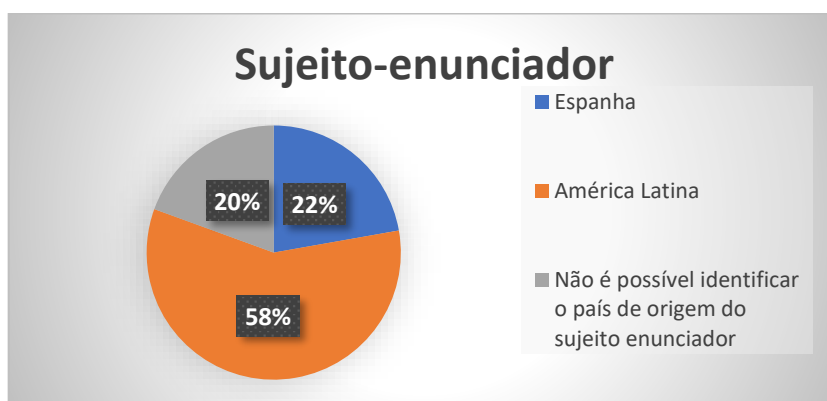
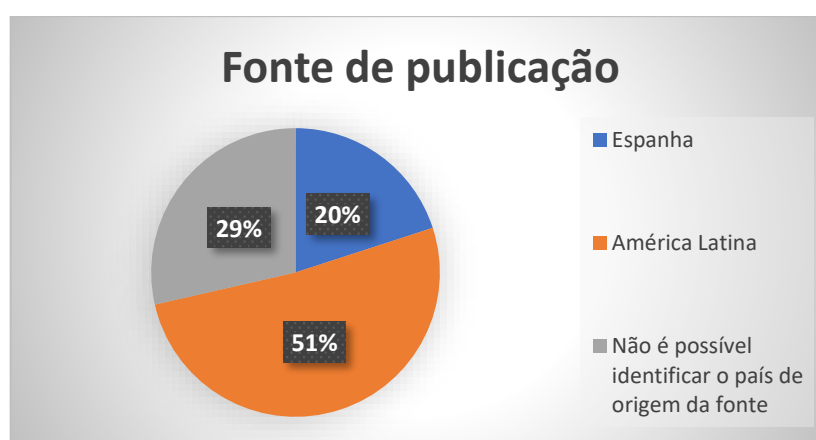


Gráfico 3



Como demonstrado nos gráficos 01, 02 e 03, observamos que os países latino-americanos estão mais presentes no que se refere à quantidade de menções ou referências, à fonte de publicação dos textos e ao país de origem dos sujeitos-enunciadores. Segundo esses dados, vemos que a Espanha não figura como centro de referência, uma vez que sua presença não é majoritária. Essa descentralização também foi observada no LD2, como se poderá observar nos gráficos 07, 08 e 09 mais adiante.

Após constatar, com base nos critérios que adotamos, que a América Latina está presente na maioria dos textos analisados, realizamos uma segunda análise cujo objetivo foi identificar quais países latino-americanos têm maior presença no que se refere às menções ou referências, aos sujeitos-enunciadores e às fontes de publicação. Após essa análise, também inicialmente quantitativa, obtivemos os seguintes dados:

Gráfico 4

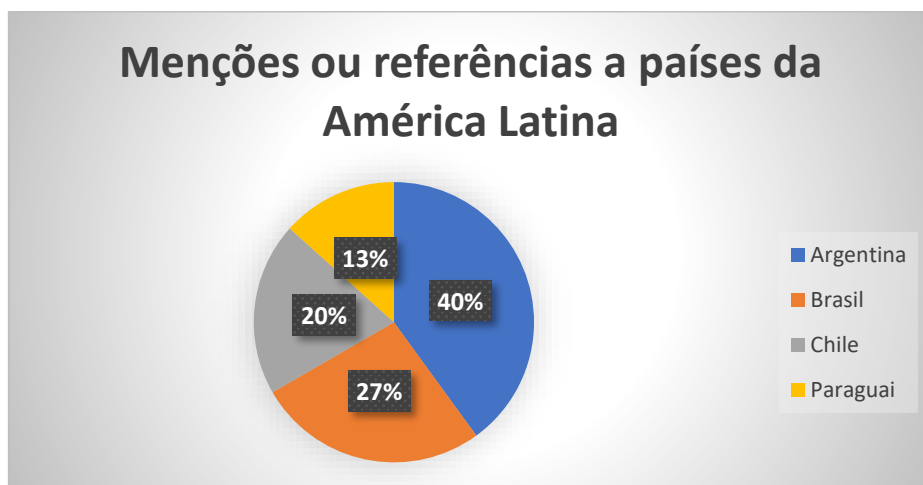


Gráfico 5

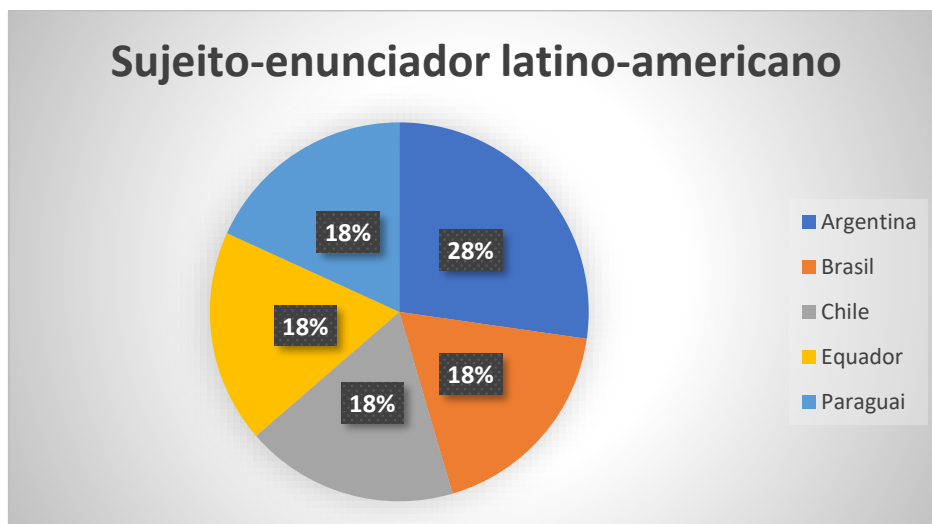
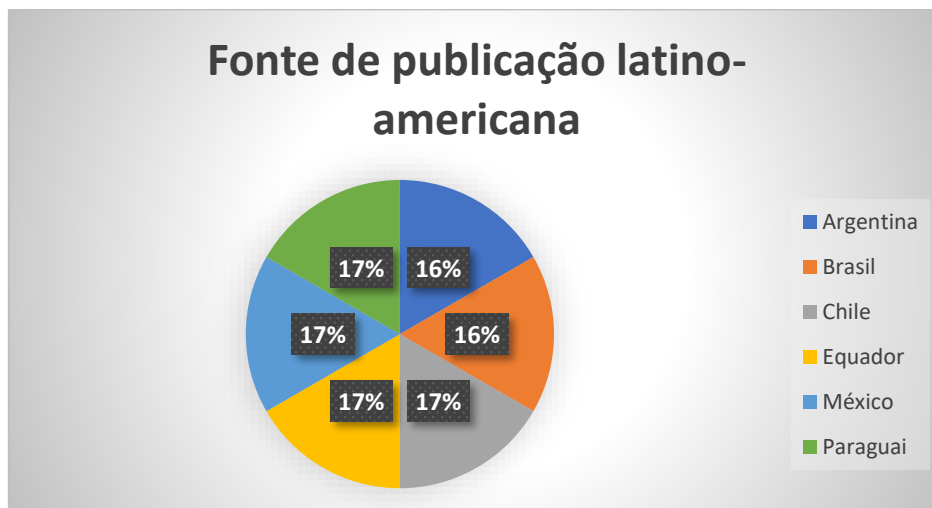


Gráfico 6



Nesta segunda etapa, salientamos que não contabilizamos os países latino-americanos que aparecem apenas uma (01) vez como menção ou referência, sujeito-enunciador e fonte de publicação. Não os quantificamos porque nos interessa saber, neste momento especificamente, quais países possuem maior destaque pela presença, a fim de investigar uma possível criação de novos centros de referência na América Latina, fato que resulta no silenciamento dos demais países latino-americanos. Desta forma, nos gráficos 04, 05 e 06, contabilizamos os países que estão presentes duas ou mais vezes, em cada um dos critérios estabelecidos.

Observamos que Argentina, Brasil, Chile e Paraguai são os países mais presentes em relação à quantidade de menções ou referências e à origem do sujeito-enunciador (ver gráficos 04 e 05). No que se refere à fonte de publicação, identificamos uma equidade entre os seis países mais presentes: Argentina, Brasil, Chile, Equador, México e Paraguai (ver gráfico 06). Conforme esses dados, Argentina, Brasil, Chile e Paraguai são os países cuja presença é maior no LD1, de acordo com o que analisamos nos 37 textos a que nos referimos inicialmente.

Este livro didático traz propostas de trabalho alinhadas às mais recentes teorias sobre ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, como indicado na apresentação do livro e como pudemos observar ao longo das análises. Em muitos aspectos, este LD também se inscreve em um discurso pedagógico consoante com o que defendemos nesta pesquisa. Também destacamos o fato de que o Brasil é um dos países latinos mais presentes neste LD. Esse fato nos leva a reconhecer movimentos de um trabalho com a interculturalidade, no sentido em que se entende que o processo de ensino e aprendizagem se torna mais significativo quando também estabelece diálogos com os lugares discursivos que se materializam na língua materna do sujeito-aprendiz, tal como postula Serrani (2010). Ademais, o Brasil é tratado como um país latino-americano, tratamento que é mais recorrente quando se entende a América Latina conforme sua historicidade e heterogeneidade constitutiva.

Entretanto, sabemos que o livro didático, como espaço material e discursivo, se constitui diante da impossibilidade de dizer tudo, ou seja, de dar conta do todo. Como um espaço material do discurso, o livro didático é constitutivamente um objeto inacabado. Compreendendo essa constituição, observamos que, apesar de toda revisão teórica realizada por suas autoras, de acordo com a análise que realizamos, o LD1 realiza um gesto de silenciamento da América Latina, quando centraliza o tratamento dessa região em apenas quatro países, que ocupam em sua maioria lugar de prestígio político, social e econômico dentro da América Latina, pois, a partir de nossas análises, identificamos um gesto do *silêncio constitutivo*, quando uma voz é silenciada porque é *indesejada*, dando mais força e espaço para as vozes desejadas. Nesse caso,

as vozes são *indesejadas* porque não ocupam o lugar do prestígio, como é o caso de países como Costa Rica, Cuba, Guatemala e Venezuela, para citar alguns dos que são mencionados apenas uma vez ao longo dos textos que analisamos. Esses países tampouco se destacam no âmbito sócio-político e econômico latino-americano. No LD1, embora a grande maioria dos países latino-americanos esteja presente ao menos uma vez, são os países de maior prestígio que ocupam mais espaço. Esse fato aponta para a manutenção de relações de subalternidade entre os países latino-americanos que reverbera na criação de novos centros de referência e poder dentro da América Latina.

A repetição enunciativa leva à regularidade do saber. Se determinados países são sistematicamente enunciados, a sua presença nos espaços de enunciação se torna regular, levando assim a um efeito de legitimidade desses lugares. Dessa forma, países como Argentina, Brasil, Chile e Paraguai, passam a ocupar um lugar de referência dentro do universo que envolve a língua espanhola. Esse movimento coloca os demais países latino-americanos como indesejados, pois não estão neste lugar de referência. Ao serem indesejados, são silenciados.

Vale registrar que o fato de o Paraguai estar entre os países mais presentes em nossas análises no LD1 representa, para nós, um avanço considerando o imaginário brasileiro em torno deste país, que costuma associá-lo a aspectos negativos, como o comércio de produtos falsificados. Então, essa presença colabora para desconstrução desse imaginário, porque coloca este país em outros lugares discursivos associados a questões positivas, como se pode observar no exemplo a seguir (imagens 01 e 02). A repetição de enunciados produzidos a partir desses lugares discursivos regulariza saberes sobre o Paraguai que grande parte dos sujeitos-estudantes desconhece.

Imagem 1



Imagem 2

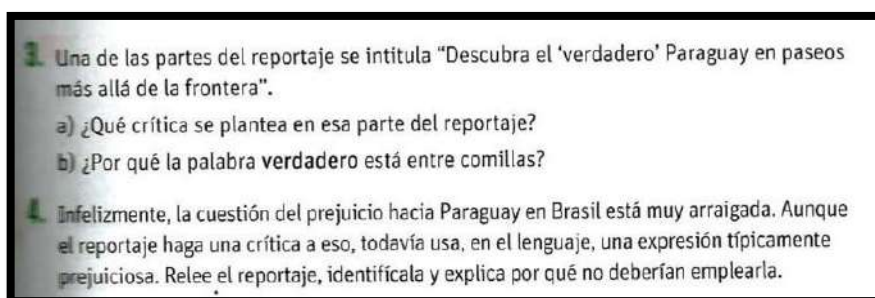


Na seção *lectura* (imagem 09), tem-se um mapa da América do Sul e se pede aos alunos sua leitura para que em seguida recuperem seus conhecimentos sobre o Paraguai e seu povo. Na seção *Red(con)textual* (imagem 10), os estudantes devem ler uma reportagem que trata dos pontos que aproximam e distanciam o Brasil do Paraguai. Essa reportagem (ver texto completo no anexo) foi publicada pela Folha de São Paulo, periódico brasileiro. Em seguida, os estudantes são perguntados sobre esses pontos.

Essa atividade do LD1 se inscreve na perspectiva *interculturalista*, nos termos dos postulados sobre interculturalidade crítica de Walsh (2009), porque promove uma discussão sobre um país que é visto no Brasil, em geral, sob o viés do estereótipo e porque busca desconstruir esse lugar. Também entendemos como um movimento *interculturalista* o fato de que tanto o texto como os exercícios de produção de sentidos discutem o bilinguismo presente no Paraguai. No guia didático do professor, sugere-se que os docentes discutam com os alunos a noção de língua oficial, a fim de promover uma reflexão sobre a relação entre o guarani e a língua espanhola naquele país.

Além disso, o LD1 traz um texto cuja temática fomenta a reflexão sobre o estereótipo e a propõe deliberadamente nos exercícios de compreensão textual, como se pode ver nas questões 3 e 4 na imagem a seguir (imagem 03). As autoras do LD1, inclusive, questionam o próprio texto fomentador, como se pode observar na questão 4, quando pedem aos alunos que identifiquem a contradição presente nesse texto que, embora busque desconstruir um estereótipo, reproduz uma expressão *tipicamente prejudiciosa*. A expressão é “Ni parece el Paraguay” (ver anexo). Vemos como bastante enriquecedor que se trabalhe com o texto fomentador de maneira crítica, reconhecendo suas falhas constitutivas e contradições materializadas na linguagem e problematizando-as com os alunos. Esse tipo de trabalho leva a uma leitura do texto e a um processo de produção de sentidos que se estende a várias dimensões da língua e do discurso.

Imagem 3



A reflexão sobre o estereótipo é retomada na questão 3, que estabelece uma conexão com a segunda pergunta realizada no início dessa proposta, quando se pediu aos alunos que recuperassem seus conhecimentos prévios sobre o Paraguai após a leitura do mapa. Aqui reproduzimos o enunciado desta questão: *Antes de leer el reportaje, contestaste a la pregunta sobre lo que sabías acerca del Paraguay y su pueblo. Ahora reflexiona: ¿crees que los brasileños, de manera general, tienen una buena imagen del Paraguay? ¿Ha cambiado en algo lo que pensabas sobre ese país?* Com essa atividade, observa-se que o livro realizou efetivamente um trabalho que objetivava desconstruir o estereótipo negativo, inscrito no imaginário do brasileiro, em geral, sobre o Paraguai, desde o processo de retomada dos conhecimentos prévios, da identificação do estereótipo, de sua problematização e desconstrução.

Ademais, também há, a partir do trabalho com essa reportagem, o fomento a um retorno à língua portuguesa e ao lugar de origem do sujeito-estudante brasileiro. Esse modo de ver o processo de ensino e aprendizagem, pensando-o também a partir da relação que o Brasil estabelece com outros países, se inscreve, em nosso entendimento, na noção de interculturalidade, defendida por Serrani (2010), pois, nota-se que se tem a construção de um processo de ensino e aprendizagem de caráter multidimensional. Discutiremos melhor essa questão mais adiante.

Com base nas reflexões que tecemos até aqui, ratificamos que o livro didático pode contribuir para desconstrução de imaginários e para a ratificação de outros. Esse movimento depende muito, entre outros fatores, de quais são as vozes que estão mais autorizadas a falar dentro desse espaço material e discursivo que exerce na escola um papel de legitimidade do saber bastante significativo.

A presença dos países latino-americanos na coleção *Enlaces* (2013) se assemelha ao que constatamos na coleção *Cercanía Joven* (2016). A coleção *Enlaces* (LD2) está composta por 3 livros. Cada livro se divide em 8 unidades temáticas, logo foram analisadas 24 unidades. Em cada unidade, analisamos 2 seções, uma cujo objetivo é trabalhar um *género discursivo*, intitulada *En otras palabras...*, e outra destinada a questões referentes à *pluralidade cultural*, cujo título é *Nos...otros*. Então, em cada unidade, analisamos 2 textos, perfazendo um total de 48 textos analisados.

O LD2 foi produzido para o ensino médio e tem como objetivo, segundo suas autoras em texto de apresentação destinado aos estudantes,

contribuir, a través del español, en el campo del lenguaje, con el desarrollo de tus habilidades y competencias, de modo que, conociendo tus derechos y

deberes, puedas convivir con las diferencias, de forma respetuosa, en sus más variadas manifestaciones; así como actuar de forma efectiva y transformadora en el medio donde vives (OSMAN *et al*, 2013, p. 3).

Observamos no *Enlaces* que há uma filiação teórico-metodológica a perspectivas sobre ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras que buscam trabalhar a língua conforme seu funcionamento social, vendo-a como elemento transformador. Essa proposta se reflete no trabalho desenvolvido ao longo do livro. Mas, como dissemos, nenhum livro didático dará conta do todo.

Na coleção *Enlaces*, também destacamos a descentralização da Espanha, como fonte de referência. Esse país já não se encontra majoritariamente presente nos textos trabalhados, seja como temática, fonte ou através dos sujeitos enunciadoreis. A América Latina está mais presente devido a uma maior presença de países e sujeitos latino-americanos ocupando esses espaços de dizer, tal como se pode observar nos gráficos a seguir.

Gráfico 7

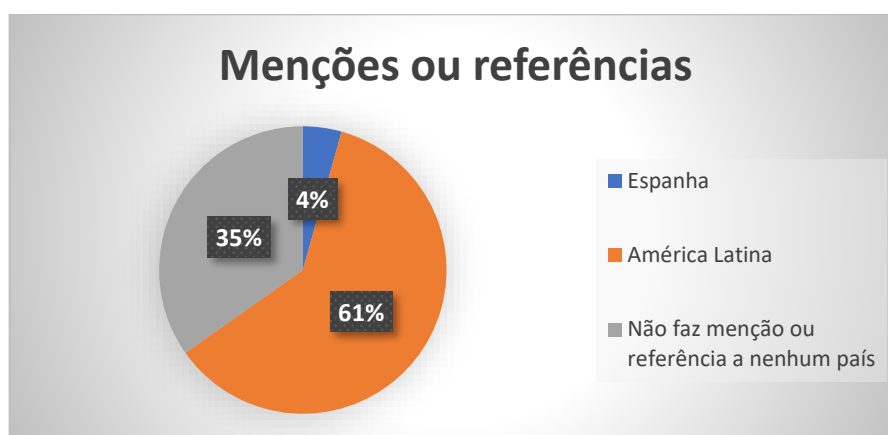


Gráfico 8

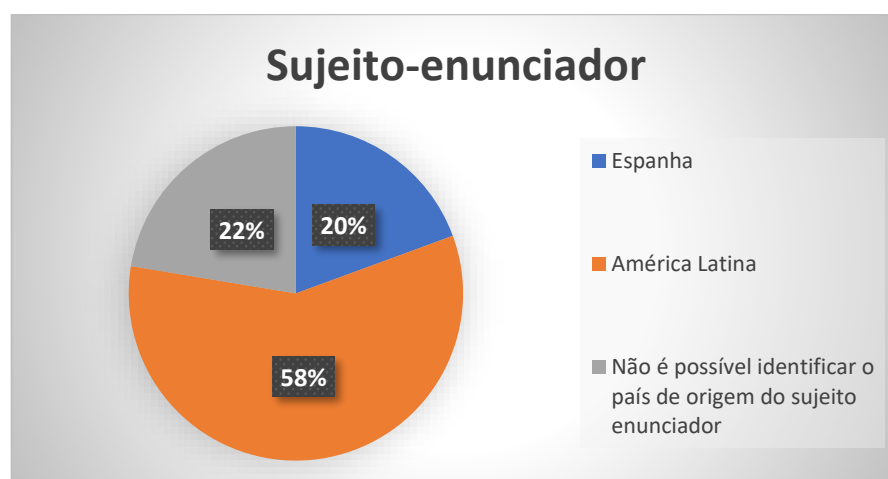
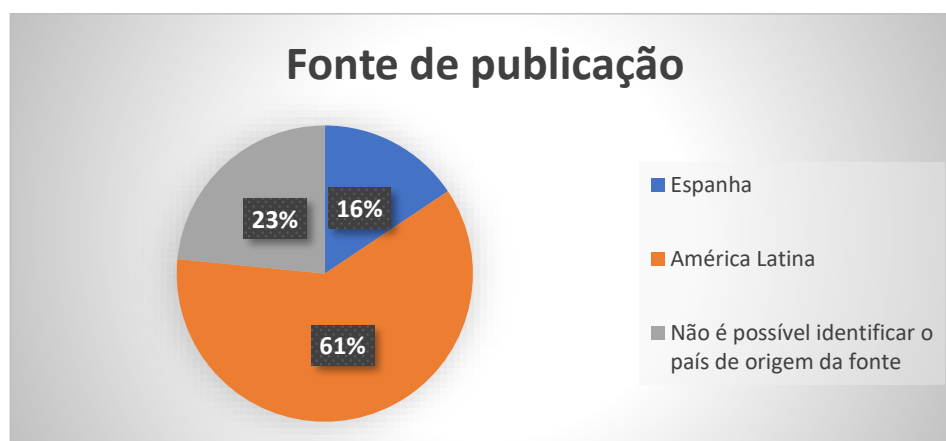


Gráfico 9



Nesse sentido, observamos no LD2 também um gesto de silenciamento da América Latina, uma vez que os discursos produzidos por latino-americanos se concentram em alguns países da AL, a saber: Argentina, Brasil e Chile. Para análise desse LD, recorreremos aos mesmos critérios de análise a que nos referimos anteriormente na análise do LD1. Como demonstraremos nos gráficos a seguir, esses três países são os mais presentes no que se refere às menções ou referências, ao país de origem do sujeito-enunciador e ao país de origem da fonte de publicação dos textos analisados.

Destacamos os países latino-americanos que estão majoritariamente presentes. Nessa análise, mais uma vez, contabilizamos apenas os países que são mencionados duas ou mais vezes pelas mesmas razões que expusemos na análise do LD1.

Gráfico 10



Gráfico 11

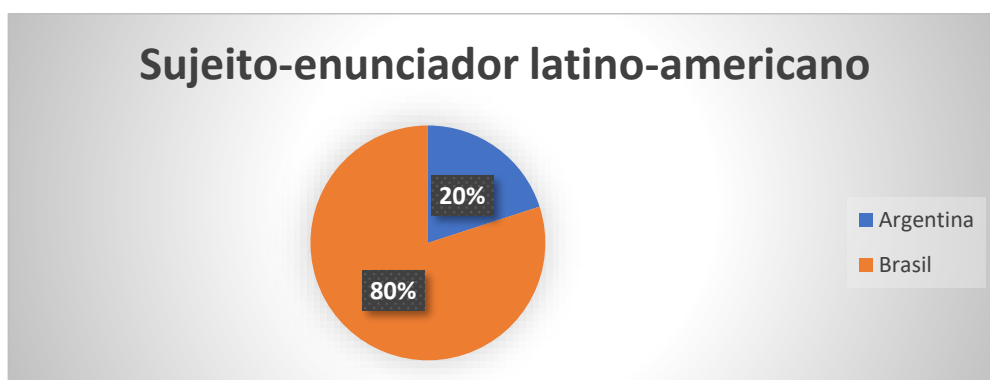
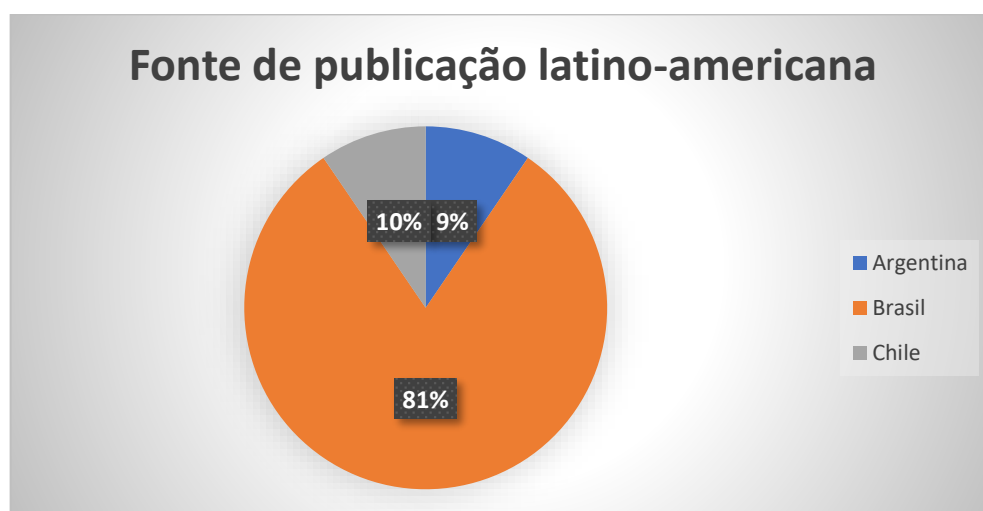


Gráfico 12



Como podemos observar nos gráficos 10, 11 e 12, dos vinte países da América Latina em que o espanhol e o português são língua oficial, três ocupam um maior espaço de enunciação no LD2: Argentina, Brasil e Chile. Desses três, o Brasil está presente em mais de 80% das menções ou referências a países latino-americanos e à origem do sujeito-enunciador e da fonte de publicação dos textos. Vemos essa presença como um ponto positivo, uma vez que também observamos no *Enlaces* um gesto que se alinha a um modo intercultural de entender o ensino e aprendizagem de espanhol. Podemos observar esse alinhamento em todo o livro, mas destacamos a seção *Nos...otros*, destinada a um trabalho mais específico com pluralidade cultural. Assim como o *Cercanía Joven*, este é um livro produzido no Brasil para estudantes brasileiros e, por isso, entendemos como importante que se busque promover diálogos entre o nosso país e os de língua espanhola. Esses diálogos fazem parte de movimentos que contribuem para a integração dos povos latino-americanos.

Como sabemos, a língua é política e é poder. Na/pela língua nos fazemos sujeitos, nos relacionamos com os espaços e com o outro e, portanto, construímos possibilidades de (des)integração. Por conseguinte, reconhecemos a importância dos diálogos promovidos entre o Brasil e os países latino-americanos de língua espanhola, tanto no LD2 como no LD1, por representarem gestos de abertura para um reconhecimento de si e uma aproximação ao outro, movimentos que, na nossa leitura, são essenciais na direção de produzirmos gestos de integração através do processo de ensino e aprendizagem de espanhol. Também valorizamos esses diálogos porque se demonstra que esses materiais didáticos reconhecem a língua materna como língua da constituição psíquica dos sujeitos-estudantes, logo é da ordem do impossível apagá-la desse lugar. Buscar invisibilizar a língua materna no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras é um movimento que nega o fato de que o sujeito se apoia em sua própria constituição para poder significar o que se produz na língua estrangeira e para se inscrever nela. Isso porque a possibilidade de se aprender uma língua estrangeira só ocorre porque já se teve acesso à linguagem por meio da língua materna. Negam-se, também, os diálogos que se constituem como gestos de integração, que, por sua vez, colaboram para construção do sentimento de pertencimento do brasileiro como latino-americano. E produzindo essa negação, inviabilizam-se os questionamentos constitutivos do encontro entre a língua materna e a língua estrangeira, ou seja, os questionamentos sobre a relação existente entre o sujeito e sua língua, entre o sujeito e sua relação com os outros e com outros saberes.

Apesar desse positivo gesto promovido pelo LD2 e pelo LD1, que também traz o Brasil de maneira bastante presente, vemos que as discursividades que se referem aos demais 17 países latino-americanos não são exploradas; logo, esses países se encontram silenciados. Embora a maior parte dos países do sul e centro-americanos tenha sido mencionada ao menos uma vez nos textos que analisamos, vemos que esses 17 países não encontram no LD2 um espaço de dizer que permita uma maior imersão em seu universo e em suas discursividades.

Se comparamos com a posição hegemônica que a Espanha ocupou por muito tempo nos livros didáticos, temos um grande avanço, já que ela está presente, conforme nossas análises no LD2, em média em 20% dos casos enquanto a América Latina está presente em mais da metade dos casos analisados (ver gráficos 07, 08 e 09). Então, vemos que países latino-americanos têm encontrado nesse espaço um lugar de dizer. Mas, quando analisamos quais latino-americanos ocupam esse lugar, observamos novos gestos centralizadores, na medida em que apenas três países recebem maior destaque. Países cujo poder econômico e político na América Latina é uma realidade que, em nosso entendimento, é determinante para que estes e não outros países

recebam esse destaque. Língua é poder e é política. Da mesma forma, que pela língua pode-se promover gestos de integração, pode-se colaborar para segregações e silenciamentos.

As ausências que se produzem acerca desses 17 países latino-americanos pouco explorados, seja através da ausência de alguns - como é o caso de El Salvador e Honduras – ou da presença menos recorrente dos outros, é um silenciamento que opera pelo dito que comporta um não-dito. A presença predominante da Argentina, Brasil e Chile comporta um não-dito que são esses países que não encontram espaço de dizer. Mas destacamos que, quando presentes no LD2, a discursividade em torno desses países, ou seja, o que sobre eles se diz colabora para desconstrução de um outro gesto de silenciamento, aquele que silencia quando trata um país a partir do olhar do estereótipo, invisibilizando, assim, sua heterogeneidade constitutiva.

A seguir trazemos amostras de análises que realizamos nas coleções *Confluencia* (LD3) e *Sentidos en lengua española* (LD4), ambas destinadas ao ensino médio e publicadas em 2016. Buscamos, nestas duas coleções, identificar atividades de leitura que colaborem para desconstrução de países de LE que ocupam lugares hegemônicos e que contribuam para a construção de um olhar decolonial sobre a língua espanhola e a América Latina. Assim, logramos demonstrar que é possível desenvolver livros didáticos que respeitem a voz latino-americana. Temos observado, a partir da segunda década do século XXI, o que consideramos um significativo avanço na produção de livros didáticos, uma vez que os movimentos de desconstrução e construção que acabamos de mencionar têm sido mais recorrentes. Observamos que há nesses uma maior presença de diferentes vozes latino-americanas.

Iniciaremos essa etapa de nossas análises discutindo questões referentes ao LD3 – *Confluencia* (2016). Esta coleção é composta por três livros. Cada livro possui quatro (04) unidades temáticas. Segundo seus autores, a obra

está pensada como un lugar de encuentro, porque en ella los intereses compartidos convergen con la apertura crítica a otras realidades. La lengua española fluye a lo largo de los tres volúmenes en textos orales y escritos de diversos lugares del mundo, en actividades que proponen un diálogo intercultural en el que tienes espacio para hacer oír tu propia voz (PINHEIRO-CORREA *et al*, 2016, p. 3).

No LD3, encontramos diversos gêneros discursivos autênticos orais e escritos, verbais e não-verbais, trabalhados conforme os princípios teórico-metodológicos indicados no *Guía didáctica*. Seus autores se apoiam, entre os textos teóricos sobre ensino e aprendizagem e psicologia da educação, nos documentos normativos brasileiros, como as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica* (2013), *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (2006), *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006). A

Pedagogia de Projetos também faz parte desta coleção, propondo um trabalho interdisciplinar que integre toda a comunidade escolar a fim de propor intervenções no entorno desta comunidade. Ao final de cada unidade, há uma proposta de projeto para que os alunos desenvolvam.

Esses princípios teórico-metodológicos estão explicitados no *Guía Didático*, destinado aos professores, e são contemplados ao longo da coleção. Em nossas análises, concentramo-nos em observar o tratamento da América Latina nos gêneros discursivos. Em cada unidade, detivemo-nos na análise de dois (02) gêneros. Logo em toda a coleção, foram analisados 24 textos, nas seções *Para entrar en materia* e *Para investigar el género*. A primeira seção traz dois textos escritos e um oral que tratam da temática norteadora de cada unidade. A segunda trabalha de maneira mais pormenorizada gêneros discursivos, tanto escritos quanto orais, que dialogam com o tema da unidade.

A coleção *Confluencia* trata de uma variedade de temas como, por exemplo, literatura, política, memória, diversidade de gênero, sexismo. Suas discussões também abrangem uma variedade de diferentes grupos sociais e culturais, além de falar sobre outras cidades para além das capitais latino-americanas e de recorrer a fontes de publicação variadas, trabalhando com diversas linguagens. Trata-se de uma obra que, de maneira geral, respeita as dimensões históricas e culturais que envolvem a língua espanhola e a América Latina.

A seguir, ilustraremos alguns casos que merecem destaque porque entendemos que representam um modo de tratar a América Latina em que se respeita a heterogeneidade do povo latino-americano, possibilitando que o livro didático seja um espaço material e discursivo, na escola, onde os latino-americanos encontram um lugar de dizer.

A atividade de leitura que destacamos é sobre o poema *El sur también existe*, do escritor uruguaio Mario Benedetti (imagem 06). Como atividade de pré-leitura, os alunos devem ler três tipos de *mapa mundi* (imagens 04 e 05), a fim de observar que a forma como o mundo é projetado nesses mapas se associa a relações geopolíticas que subalternizam os países do sul do hemisfério e centralizam a Europa. Espera-se que os alunos reconheçam que, no mapa *Mercator*, a América do Sul e a África tiveram seu tamanho reduzido em relação aos demais continentes.

Imagem 4

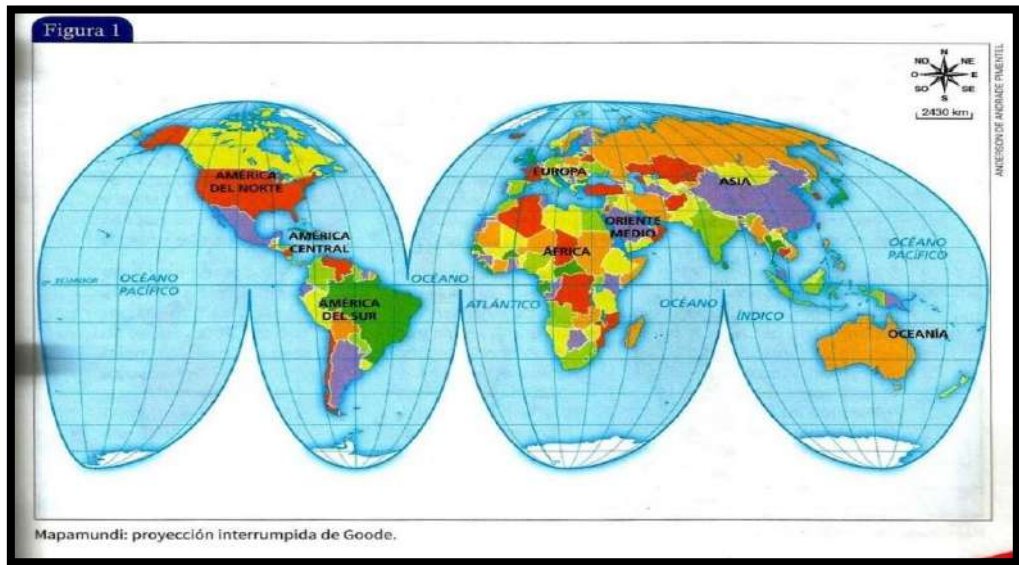


Imagem 5



Em seguida, os alunos passam à atividade de leitura do poema de Benedetti (imagem 06).

Imagem 6

Lectura

El texto que vas a leer es un poema del escritor uruguayo Mario Benedetti. Luego, contesta las preguntas en tu cuaderno.

→ Pregunta personal. Se espera que el/la estudiante observe que en la proyección de Morastor, América del Sur y África aparecen con su tamaño muy reducido en relación con los otros continentes.

Mario Benedetti (Paso de los Toros, 1920 - Montevideo, 2009) fue un prolífico escritor, poeta y dramaturgo uruguayo de la generación del 45. Vivió diez años en el exilio tras el golpe de estado de 1973 en su país. En su obra literaria destaca el compromiso ético y la denuncia de las desigualdades.



El Sur también existe

Con su ritual de acero sus grandes chimeneas sus sabios clandestinos su canto de sirenas sus cielos de neón sus ventas navideñas su culto de dios padre y de las charreteras con sus llaves del reino el norte es el que ordena	con sus predicadores sus gases que envenenan su escuela de Chicago sus dueños de la tierra con sus trapos de lujo y su pobre osamenta sus defensas gastadas sus gastos de defensa con su gesta invasora el norte es el que ordena	con su corno francés y su academia sueca su salsa americana y sus llaves inglesas con todos sus misiles y sus enciclopedias su guerra de galaxias y su saña opulenta con todos sus laureles el norte es el que ordena
pero aquí abajo abajo el hambre disponible recurre al fruto amargo de lo que otros deciden mientras el tiempo pasa y pasan los desfiles y se hacen otras cosas que el norte no prohíbe con su esperanza dura el sur también existe	pero aquí abajo abajo cada uno en su escondite hay hombres y mujeres que saben a qué asirse aprovechando el sol y también los eclipses apartando lo inútil y usando lo que sirve con su fe veterana el sur también existe	pero aquí abajo abajo cerca de las raíces es donde la memoria ningún recuerdo omite y hay quienes se desmueren y hay quienes se desviven y así entre todos logran lo que era un imposible que todo el mundo sepa que el sur también existe.

BENEDETTI, Mario. Antología poética. Buenos Aires: Sudamericana, 1984. p. 213.
© Fundación Mario Benedetti.
Texto bajo licencia Schavelzon-Graham Agencia Literaria (disponible en «www.schavelzongraham.com», acceso el 26 mar. 2016).

Sobre esse poema, os autores propõem atividades de produção de sentidos em torno a questões econômicas e sociais associando-as ao hemisfério sul. Ainda nesse sentido e trabalhando aspectos morfológicos, pede-se que os alunos analisem os efeitos de sentido da repetição do advérbio *abajo* no verso “pero aquí abajo abajo” (questão 2 – imagem 07). Também destacamos a questão 3 (imagem 07) que pede aos alunos que indiquem o lugar de enunciação não apenas geográfico, mas também simbólico, do eu poético neste poema. Na questão 4 (imagem 07), fomenta-se uma reflexão sobre as relações entre o norte e o sul, retomando as imagens evocadas pelo poema.

Imagem 7

GLOSARIO

de acero duro, fuerte.
chimenea conducto para dar salida al humo resultante de una combustión.
sirena ninfa marina con busto de mujer y cuerpo de ave o de pez.
charretera divisa militar en forma de pala, que se sujeta al hombro y de la cual pende un fleco de unos diez centímetros de largo.
osamenta conjunto de los huesos sueltos del esqueleto.
escondite lugar donde esconderse u ocultar algo; escondrijo.
asirse agarrarse con fuerza a algo.
salsa mezcla líquida de ingredientes fríos o calientes que tiene por objeto aderezar o condimentar la comida.
saña furor, enojo ciego.
laurel corona, triunfo, gloria.

1 Considera las nociones económico-sociales a continuación e identifica a qué hemisferio se asocia en el poema cada una de ellas. Escribe en tu cuaderno fragmentos del texto que fundamenten tu respuesta.

Escasez – Sur: “el hambre disponible / recurre al fruto amargo / de lo que otros deciden”.
escasez riqueza falta de libertad consumismo

Riqueza – Norte: “con sus trapos de lujo”.
Falta de libertad – Sur: “y pasan los desfiles / y se hacen otras cosas / que el norte no prohíbe”.
Consumismo – Norte: “sus ventas navideñas”.

2 En los versos del poema “pero aquí abajo abajo”, ¿qué efecto de sentido produce el empleo duplicado del adverbio? Es una forma de intensificar la idea de Sur y de cuán abajo se encuentra.

3 ¿Desde qué lugar habla el “yo” poético en este texto? El “yo” poético habla desde el sur, no solo el geográfico, sino también el simbólico.

4 ¿Qué tipo de relación se establece entre el Norte y el Sur a través de las imágenes que emplea el autor en el poema? Entre Norte y Sur hay una relación de dominación, en la que el Norte es el dominante y el Sur, el dominado.

Poslectura

Discute las siguientes cuestiones con dos compañeros(as).

1 Piensen en cómo se ve el barrio o la zona donde viven ustedes en comparación con otros de su ciudad o su entorno. ¿Se los considera centro o periferia? Respuesta colectiva.

2 Si tuvieran que elegir, ¿qué mapa elegirían tus compañeros(as) y tú para representar el mundo, según sus deseos y convicciones? ¿Por qué? Respuesta colectiva.

Como prática de pós-leitura (imagem 07), identificamos mais um exercício que se aproxima ao que se entende por interculturalidade, nos termos defendidos por Serrani (2010). Nessa forma de pensar a interculturalidade, o trabalho com o *componente cultural* (*ibidem*) se propõe a colocar em diálogo os espaços socioculturais e geográficos que correspondem à língua materna e à estrangeira. Nessa atividade, pede-se aos alunos que reflitam sobre como ocorre a relação entre centros de poder e periferia em seu entorno, como nos bairros onde vivem, por exemplo. Também se solicita aos alunos que escolham um mapa que melhor represente o mundo conforme *sus deseos y convicciones*.

Embora essas atividades de leitura não mencionem a América Central, vemos que o que se chama de *Sur* representa simbolicamente a periferia, ou seja, todos os países do hemisfério sul e aqueles que se encontram na região do istmo entre os hemisférios sul e norte, como no caso dos centro-americanos, que vivem historicamente subalternizados em relação ao hemisfério norte como efeito da colonialidade que marca a constituição histórica, política, social e econômica dos países do hemisfério sul, e não apenas os americanos, mas também os

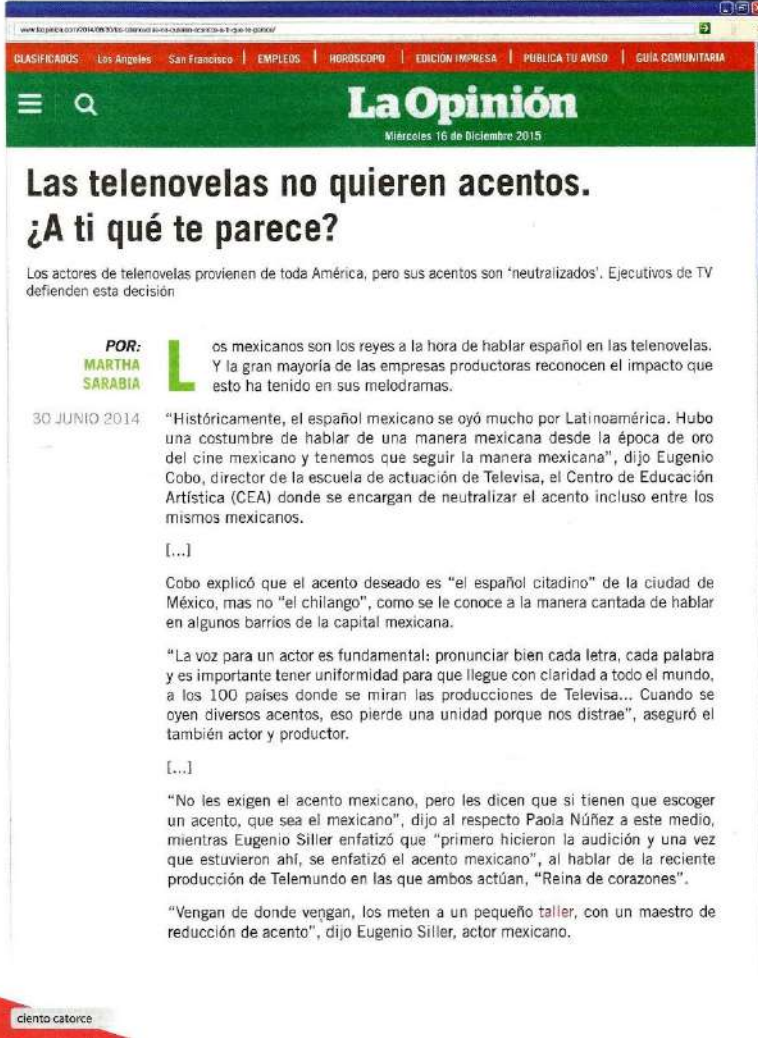
do continente africano, como o LD3 bem ressalta. Reconhecemos nessa proposta de atividade um trabalho entre culturas, que as observa de maneira crítica e, assim, provoca ressignificações sobre espaços pouco presentes e valorizados nos livros didáticos.

Ainda no LD3, analisamos uma reportagem de um jornal escrito em língua espanhola e publicado em Los Angeles – Estados Unidos (imagens 08 e 09). Nesse texto, discute-se a tentativa de uniformização dos acentos latino-americanos na produção de telenovelas.

Imagem 8

Lectura

Lee el siguiente texto publicado en *La Opinión* (diario en español de Los Angeles, Estados Unidos) y contesta las preguntas en tu cuaderno.



www.opinion.com/2014/06/30/los-actores-de-telenovelas-no-quieren-acentos-a-ti-que-te-parece/

CLASIFICADOS | Los Angeles | San Francisco | EMPLEOS | HOROSCOPO | EDICIÓN IMPRESA | PUBLICA TU AVISO | GUÍA COMUNITARIA

La Opinión
Miércoles 16 de Diciembre 2015

Las telenovelas no quieren acentos. ¿A ti qué te parece?

Los actores de telenovelas provienen de toda América, pero sus acentos son 'neutralizados'. Ejecutivos de TV defienden esta decisión

POR:
MARTHA
SARABIA

30 JUNIO 2014

Los mexicanos son los reyes a la hora de hablar español en las telenovelas. Y la gran mayoría de las empresas productoras reconocen el impacto que esto ha tenido en sus melodramas.

"Históricamente, el español mexicano se oyó mucho por Latinoamérica. Hubo una costumbre de hablar de una manera mexicana desde la época de oro del cine mexicano y tenemos que seguir la manera mexicana", dijo Eugenio Cobo, director de la escuela de actuación de Televisa, el Centro de Educación Artística (CEA) donde se encargan de neutralizar el acento incluso entre los mismos mexicanos.

[...]

Cobo explicó que el acento deseado es "el español citadino" de la ciudad de México, mas no "el chilango", como se le conoce a la manera cantada de hablar en algunos barrios de la capital mexicana.

"La voz para un actor es fundamental: pronunciar bien cada letra, cada palabra y es importante tener uniformidad para que llegue con claridad a todo el mundo, a los 100 países donde se miran las producciones de Televisa... Cuando se oyen diversos acentos, eso pierde una unidad porque nos distrae", aseguró el también actor y productor.

[...]

"No les exigen el acento mexicano, pero les dicen que si tienen que escoger un acento, que sea el mexicano", dijo al respecto Paola Núñez a este medio, mientras Eugenio Siller enfatizó que "primero hicieron la audición y una vez que estuvieron ahí, se enfatizó el acento mexicano", al hablar de la reciente producción de Telemundo en las que ambos actúan, "Reina de corazones".

"Vengan de donde vengan, los meten a un pequeño taller, con un maestro de reducción de acento", dijo Eugenio Siller, actor mexicano.

114 ciento catorce

Imagem 9

Sin embargo, un vocero de Telemundo enfatizó a este diario que "no estamos modificando los acentos".

Por otra parte, la competencia no ocultó la importancia que tiene para ellos que sus producciones sigan más el estilo mexicano.

"Tratamos de manejar lo más neutro posible debido a que nuestras producciones son para Univision o Unimás y su público mayoritario es mexicano... a menos de que el personaje sea 'popular'. El neutro que usamos es el de México", dijo Carlos Santos, director artístico de Venevision Productions, que produce melodramas para Univision que son emitidos en este país y en Puerto Rico.

El ejecutivo agregó que los actores ya conocen el mercado así que llegan preparados a las audiciones, teniendo en cuenta que hay "que neutralizar el acento".

"Esto también está pensado en el mercado global", comentó refiriéndose que, al seguir esta regla, pueden vender mejor sus producciones a otros países.

Para la productora de TV Azteca y Azteca América, Fita Fusaro, la uniformidad ayuda, mas no la considera esencial.

La productora de telenovelas como "Montecristo" y la actual "Siempre tuya Acapulco", que cuenta con actores mexicanos en su mayoría, pero también de Argentina y Venezuela en papeles estelares, aseguró que en su país, Argentina, no tienen esta exigencia, pero reconoció que México "es la cuna y la madre de las telenovelas", por lo que las producciones tienen que ser más cuidadas dada su proyección mundial.

"Es más joven la difusión mexicana en Estados Unidos que en Latinoamérica. Las telenovelas que se originan en Miami no han desarrollado una pronunciación uniforme", comentó Cobo.

De acuerdo con Telemundo, esta diferencia es una ventaja.

"Considero que los latinos que vivimos en Estados Unidos estamos conectados a través de nuestras costumbres y raíces y compartimos una misma lengua. Que los modismos o regionalismos sean diferentes, no implica un problema a la hora de plasmar las realidades sociales o historias de amor o política que ocurren en nuestros países y que se ven reflejadas en nuestras novelas... De hecho, el contar con un elenco multicultural nos ha dado una ventaja al comercializar nuestras producciones en el exterior", aseguró Mintz.

Fragmento de «www.laopinion.com/2014/06/30/las-telenovelas-no-quieren-acentos-a-6-que-te-parece/». Acceso el 16 dic. 2015.

GLOSARIO

taller curso en el que se asocia la teoría con la práctica.

competencia rivalidad, oposición entre quienes aspiran a conseguir lo mismo.

papel estelar papel principal o protagonista.

cuna cama menor adecuada para niños pequeños por tener barandas para protegerlos de caídas; en este caso, lugar de origen.

1 Comprueba si la hipótesis que creaste en la cuestión 2 de la Prelectura sobre la idea central del texto estaba correcta. Respuesta personal.

Antes de começar a leitura desse texto, na atividade de pré-leitura (imagem 08), os alunos são instigados a refletir sobre o respeito às diferenças (questão 01). Nas questões de leitura (imagem 10), destacamos as de número 2, 3 e 4 porque trazem uma reflexão sobre variação linguística e sobre a ideia de neutralidade. Como pós-leitura (imagem 10), pede-se ao aluno que reflita sobre o respeito à diferença em seu entorno, especificamente. Ressaltamos que as atividades de pós-leitura, no LD3, são geralmente propostas para serem realizadas coletivamente e em relação ao entorno dos estudantes. Com isso, entendemos que, se se pensa na realidade em que se vive, faz-se necessário que se pense de maneira coletiva. Pensar o coletivo é um dos gestos que contribui para construção de um olhar crítico.

Imagem 10

2 El texto, de manera general, presenta una equivocación grave con respecto a la variación lingüística: la de que es posible hablar sin ningún tipo de acento. ¿Por qué es inadecuado usar el término “neutro” para referirse a un acento específico? Decir que un acento es “neutro” es una idea que circula en la sociedad, en el sentido común, pero en realidad cualquier enunciado oral tiene un acento que refleja la variedad a la que pertenece el enunciador. Si te parece conveniente, puedes explicarles a los(as) estudiantes que es un error conceptual denominar “neutro” a un determinado tipo de acento, ya que, en realidad, esta marca se refiere a lo que es hegemónico, menos marcado socialmente. Es una denominación puramente ideológica.

3 Escribe en tu cuaderno un fragmento del texto en que se observe una contradicción en las instrucciones que reciben los actores por parte de las empresas televisivas, en lo que respecta a su manera de hablar. Aclara la razón de tu elección. Según la entrevistada Paola Núñez: “No les exigen el acento mexicano, pero les dicen que si tienen que escoger un acento, que sea el mexicano”. La razón sería que, al mismo tiempo que dicen no exigir un modelo de acento, establecen como única posibilidad de elección el español mexicano.

4 Observa la siguiente frase, extraída del texto, y contesta en tu cuaderno: ¿qué sugiere la expresión “reducción de acento”? En el sentido común se puede asociar esa idea a una homogeneización del habla. Puedes aclararles a los(as) estudiantes que, en realidad, un proceso como ese supone la imposición de una nueva manera de hablar, modificada, a todos los actores, lo que dista mucho de la idea de “reducción”.

“Vengan de donde vengan, los meten a un pequeño taller, con un maestro de reducción de acento”.

Poslectura

Contesta las siguientes cuestiones en tu cuaderno.

1 Si vieras a una persona rechazada por su forma de hablar, ¿cómo reaccionarías? Respuesta personal.

2 En grupos de tres, propongan para la imagen al lado una consigna por medio de la que se reconozca la diferencia como algo productivo en la sociedad. Respuesta colectiva.



Destacamos que o LD3 promove reflexões que levam à ressignificação do modo como a América Latina é tratada, questionando modos de ver essa região que a colocam em lugar subalternizado e uniforme. Movimentos que repercutem discursos que se materializam em mapas e na produção midiática, entre outras materialidades.

Não nos parece suficiente falar em pluralidade cultural, se não se constrói um olhar intercultural sobre o objeto de estudos, em nosso caso a língua espanhola. Queremos com isso afirmar que mencionar vários países cuja língua oficial é o espanhol, tanto centro como sul-americanos, soma para o processo de ensino e aprendizagem da língua espanhola e representa um dos gestos de desconstrução dos silenciamentos sobre a América Latina nos LD. Porém reforçamos que é preciso questionar e problematizar o modo como os países latino-americanos são tratados nos livros didáticos e, conseqüentemente, fora deles.

A coleção *Confluencia* (2016) contribui para essa reflexão, pois aborda conteúdos e discussões que colaboram para a construção de um olhar decolonial em torno do processo de

ensino e aprendizagem da língua espanhola, segundo ilustramos anteriormente, além de respeitar a historicidade que atravessa a língua espanhola. Ainda assim, observamos uma prevalência de alguns países latino-americanos, como Argentina, Brasil e México, que têm estado recorrentemente presentes nos textos que analisamos até o momento. Destacamos também que países centro-americanos, como Costa Rica, El Salvador, Nicarágua e Panamá, têm estado ausentes nestes mesmos textos. No LD3, a Argentina e o Peru estão mais presentes conforme os critérios que estabelecemos e como se pode observar nos gráficos a seguir:

Gráfico 13

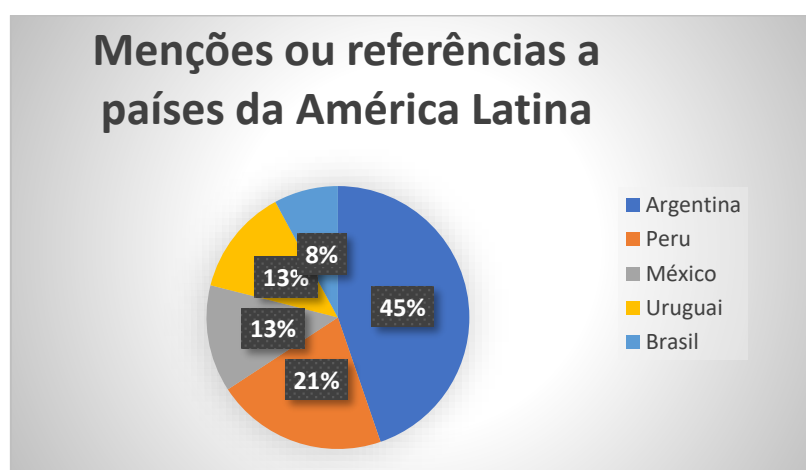


Gráfico 14

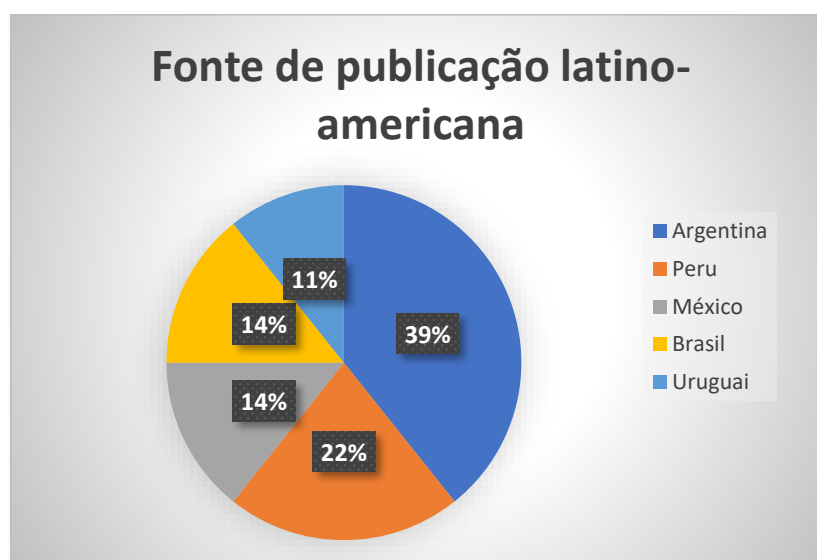
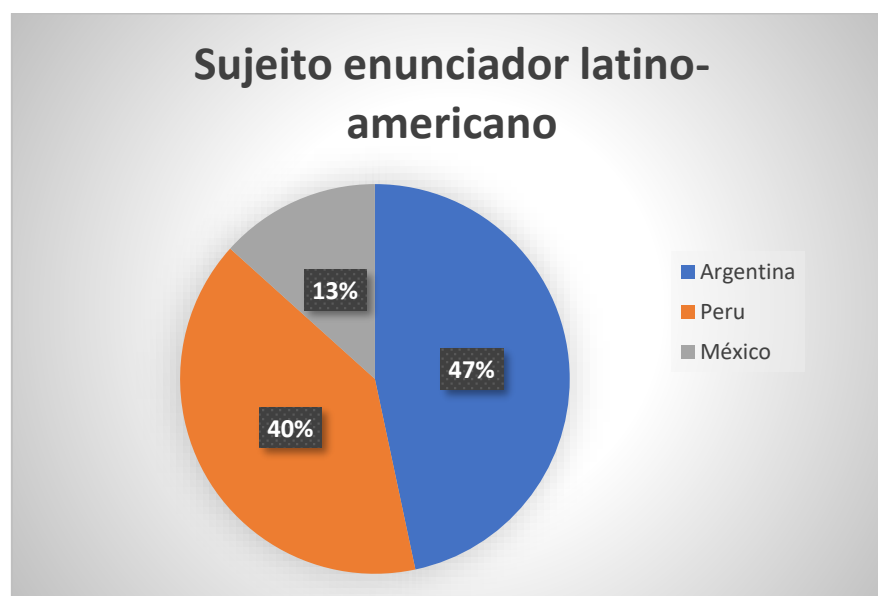


Gráfico 15



Esses dados nos ajudam a compreender quais países latino-americanos têm encontrado nos livros didáticos um lugar de dizer. Assim, temos constatado, até o momento, e também na coleção *Confluencia*, que há uma recorrência dos mesmos países ocupando este lugar, ainda que os *dizeres* sejam bastante significativos para o momento histórico, político e social em que esses LD foram editados e que estejam coadunados ao que propõem os documentos normativos brasileiros para o ensino de língua espanhola e às mais recentes teorias sobre ensino e aprendizagem de LE.

Neste LD, as atividades propostas fomentam uma leitura crítica e reflexiva sobre as discursividades sobre esses países espaços geográficos, políticos e socioculturais que envolvem a América Latina e a língua espanhola. O modo como a leitura é trabalhada, do ponto de vista metodológico, considerando suas diversas etapas (*pré-lectura*, *lectura*, *pós-lectura*), indicam que o LD3 compreende que o dizer não reside na superfície do texto e que os sentidos se constroem pelo trabalho da memória e a partir da interlocução com outros discursos, que são recuperados nas atividades de *pré* e *pós-lectura*. Para isso, os autores trabalham com uma variedade de gêneros discursivos, a fim de realizar esse movimento de produção de sentidos em torno do que se diz sobre a língua espanhola e os países onde é língua oficial.

Embora esse caminho metodológico indique uma filiação teórica que se distancia de modos *tradicionalistas* e *formalistas* de compreender o funcionamento da linguagem, identificamos, a partir dos dados coletados, que a Argentina, o Peru e o México aparecem de maneira reiterada no LD3. Mesmo com esse distanciamento teórico-metodológico, observamos

a centralidade em poucos países falantes de LE, considerando o quantitativo total, e naqueles que têm estado presentes também de maneira mais frequente nas demais coleções analisadas. Como já havíamos sinalizado, a Argentina e o México são países que ocupam posições de destaque na AL, fato que lhes dá uma maior visibilidade também na esfera pedagógica. Contudo, espera-se que o LD, como espaço material e discursivo e construído conforme posicionamentos teórico-metodológicos de caráter integrativo e heterogêneo, seja um lugar onde não somente os espaços já visibilizados encontrem lugar de dizer, mas também aqueles que historicamente têm sofrido processos de silenciamento – e sobretudo estes, se pensamos pelo viés da pedagogia decolonial e dentro do que aqui chamamos de vertente *interculturalista*.

Como sabemos, o dito comporta o não-dito. Não dizer sobre EL Salvador, Honduras, Nicarágua, Panamá, República Dominicana – países que não foram identificados nos textos analisados - ou dizer muito pouco sobre Cuba e Equador - para citar alguns exemplos de países com baixa presença - significa silenciar a constituição da complexidade que é o universo dos países falantes de espanhol e da própria língua espanhola; significa corroborar para a construção de um imaginário que se constitui como efeito de um jogo metonímico no qual a parte é tomada como todo, ou seja, ao conhecer alguns poucos e recorrentes países, o sujeito-aprendiz estaria conhecendo a América Latina, forjada sob o efeito de unidade, e, conseqüentemente, a língua espanhola. Dessa forma, embora o LD3 apresente avanços significativos no que se refere aos modos de tratar a língua espanhola e a América Latina, ainda constatamos a centralidade em alguns países latino-americanos que pode contribuir para o surgimento de novos centros de referência no processo de ensino e aprendizagem de LE. O gesto descentralizador, que aconteceu em relação a Espanha e se vê evidenciado neste LD, é um gesto que também pode ocorrer em relação aos países latino-americanos, a fim de que se possa fomentar nos LD de LE reflexões sobre as relações de poder existentes dentro da América Latina.

A coleção *Sentidos en lengua española* (2016), que chamaremos de LD4, contribui para uma reflexão que busca desconstruir silenciamentos em torno da América Latina e dialoga com um modo *interculturalista* de entender o processo de ensino e aprendizagem da língua espanhola. Trazemos aqui algumas amostras dessa coleção para ilustrar a forma como os livros didáticos podem ser um lugar de dizer para a pluralidade e complexidade das vozes latino-americanas.

Em seu *Guia Didático* destinado aos docentes, as autoras do LD4 apresentam a fundamentação teórico-metodológica que orienta a produção da coleção. Essa fundamentação se assemelha bastante àquela que trouxemos anteriormente na coleção *Confluencia*. Tal

semelhança se vê evidenciada também no modo como as duas coleções tratam a língua espanhola e a América Latina, confirmando que ambas partem de lugares teóricos muito próximos.

A coleção *Sentidos en lengua española* está dividida em três (03) livros. Cada livro se divide em quatro (04) unidades temáticas que têm como foco o trabalho com gêneros discursivos e sua interrelação com o tema da unidade. Em cada unidade, analisamos dois (02) textos, nas seções: *En foco*, que fomenta uma primeira reflexão sobre o tema e sobre os gêneros discursivos trabalhados na unidade; *El estilo del género*, que trabalha de maneira mais sistemática os gêneros textuais trabalhados ao longo da unidade. Nessas seções, constam textos escritos, orais e semióticos, de diversos gêneros discursivos e variadas fontes de publicação. No total, analisamos 24 textos ao longo da coleção. Ressaltamos que o LD4 também trabalha com a construção de projetos, a partir dos postulados da Pedagogia de Projetos. Essa prática acontece duas vezes em cada livro. Na análise dessa coleção, novamente, objetivamos mostrar exemplos de atividades que colaboram para a desconstrução dos silenciamentos da América Latina.

Iniciamos as análises do LD4, centrando-nos em uma unidade cujo título é *Son como nosotros, somos como ellos*. Essa unidade tem como objetivo trabalhar a interculturalidade, em uma perspectiva de culturas em diálogo. As primeiras perguntas feitas aos alunos, nessa unidade, são: *¿Conoces la palabra “interculturalidad”? ¿Sabes qué significa?* Em seguida, em uma atividade de recuperação de conhecimentos prévios, pede-se aos alunos a leitura de textos não-verbais para que expressem sua opinião sobre interculturalidade (imagem 11).

Imagem 11

UNIDAD 2 – SON COMO NOSOTROS, SOMOS COMO ELLOS

1 Respuesta personal. Profesor/Profesora, tal vez los estudiantes no conozcan la palabra "interculturalidad", pero, a partir de "cultura" y del prefijo "inter-", pueden intuir su significado; además, las imágenes de la cuestión siguiente también pueden ayudar como referencias. De todos modos, en este momento lo importante es que reflexionen sobre los posibles sentidos de la palabra. Objetivo: activar los conocimientos previos sobre el tema de la unidad.

EN FOCO

Haz las cuestiones de respuesta escrita en el cuaderno.

1 ¿Conoces la palabra "interculturalidad"? ¿Sabes qué significa? Escribe una definición para esa palabra a partir de tus conocimientos acerca del término "cultura", del prefijo "inter-" y del sufijo "-dad".

2 En tu opinión ¿cuál de las imágenes siguientes representa mejor la interculturalidad? ¿Por qué?

Respuesta personal. Objetivo: activar los conocimientos previos sobre el tema de la unidad.

a



b



c



A leitura desses textos inclui a de um cartaz brasileiro e escrito em português, para fomentar uma discussão sobre cultura (imagem 12). Tema que será abordado mais adiante em diálogo com a análise do gênero discursivo verbete.

Imagem 12

3 Observa el siguiente afiche y luego elige la opción que sintetiza el tema del 5.º Encontro de Culturas. Objetivo: comprender globalmente el texto; analizar los elementos verbales y no verbales y activar los conocimientos previos sobre el tema de la unidad.



4 ¿Conoces a Mãe-d'água, un mito de origen indígena y una leyenda del folclore brasileño, mencionada en el afiche? Elige la imagen que la representa. Objetivo: activar los conocimientos previos y relacionar lenguaje verbal y no verbal.



Ainda sobre interculturalidade, as autoras trazem uma definição acerca desse conceito e pedem aos alunos que o relacionem com as imagens lidas anteriormente. Esta é a noção de interculturalidade apresentada:

Interculturalidad. Tipo de relación que se establece intencionalmente entre culturas y que propugna el diálogo y el encuentro entre ellas a partir del reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida. No se propone fundir las identidades de las culturas involucradas en una identidad única, sino que pretende reforzarlas y enriquecerlas creativa y solidariamente. El concepto incluye también las relaciones que se establecen entre personas pertenecientes a diferentes grupos étnicos, sociales, profesionales, de género, entre otros, dentro de las fronteras de una misma comunidad (FREITAS & COSTA, 2016, p. 42).

A interculturalidade continua sendo tema na seção *Entretextos*, na qual se trabalha com diferentes gêneros discursivos como pintura, cartazes e infográficos (imagens 13, 14 e 15).

Imagem 13

» **Entretexos**

1 Observa la imagen a continuación y haz lo que se te pide.
Objetivos: reflexionar críticamente sobre el texto e identificar relaciones de interculturalidad.

1a Respuesta personal. Respuestas posibles: "conquista", "descubrimiento", Colón, indígenas, culturas, encuentro, hispanidad, América, opresión, españoles, colonización, etc.



Primer homenaje a Cristóbal Colón (1892), de José Gual y Aida. Óleo sobre lienzo, 300 cm x 600 cm. Museo Naval de Madrid, España.

a Escribe seis palabras que, en tu opinión, se relacionan con la imagen.

b ¿Crees que esa imagen ilustra a la interculturalidad? ¿Por qué? Si es necesario, vuelve a leer la definición de ese concepto en el apartado **En foco**. Respuesta personal. Profesor/Profesora, se espera que los estudiantes observen que la llegada de los españoles a América representó el contacto entre culturas muy diferentes, pero la relación que se estableció no fue de interculturalidad, porque no se promovió el diálogo ni tampoco el respeto por los respectivos modos de vida, costumbres, creencias y valores.

2 En muchos países se celebra el 12 de octubre como una fecha muy importante. Mira las imágenes y enseguida discute con tus compañeros a partir de las preguntas a continuación.
Objetivos: comprender globalmente y reflexionar críticamente sobre los textos.

47

Imagem 14

UNIDAD 2 - ¿SON COMO NOSOTROS, SONOS COMO ELLOS

I



12 de octubre
DÍA DEL RESPETO A LA DIVERSIDAD CULTURAL

... Soy lo que sostiene mi bandera, la espina dorsal del planeta es mi cordillera...

Calle 13 - "Latinoamérica"

II



12 DE OCTUBRE - DÍA INTERNACIONAL DE LA INTERCULTURALIDAD PLURINACIONALIDAD

Ecuador, orgulloso de su gente, construye y fortalece la identidad nacional, las identidades diversas, la plurinacionalidad y la interculturalidad.

#12DeOctubre

Ecuador, orgulloso de su gente, construye y fortalece la identidad nacional, las identidades diversas, la plurinacionalidad y la interculturalidad.

a ¿Qué hay en común en esos afiches? Respuesta esperada: los dos ponen de relieve el contacto entre diferentes culturas.

b La Imagen I tiene como ilustración la *wiphala* que en aimara significa "emblema". Es una bandera cuadrangular de siete colores usada por las etnias de los Andes. ¿Qué relación crees que hay entre la *wiphala* y la diversidad cultural? Respuesta personal. Respuesta posible: la *wiphala* es un símbolo importante de los pueblos andinos.

c ¿Cómo se representa la plurinacionalidad en la Imagen II? Respuesta esperada: con la cara de persona que representan diferentes pueblos, de diferentes nacionalidades.

48

As autoras convocam uma reflexão sobre o significado do dia 12 de outubro para os povos falantes da língua espanhola, através da leitura da pintura e dos cartazes. Solicita-se aos

alunos que retornem ao conceito de interculturalidade para ajudar a construir suas reflexões. A presença da pintura *Primer homenaje a Cristóbal Colón* representa, para nós, um gesto de desconstrução de lugares hegemônicos no processo de ensino e aprendizagem, já que ela suscita, em diálogo com a discussão sobre interculturalidade, um olhar que revisita a história a partir do lugar do colonizado. Assim, o dia 12 de outubro, celebrado em muitos países como o dia da descoberta da América Latina, também é visto, através dos cartazes, conforme outra perspectiva, na qual questões como respeito à diversidade e pluralidade cultural dos povos latino-americanos são os temas exaltados nesta data. A América Latina é dita nesses três textos por latino-americanos, ou seja, o sujeito-enunciador é latino-americano e mira sua região sob um olhar que não é o subalternizado.

Ainda em uma perspectiva que trabalha com a heterogeneidade dos povos latino-americanos, o LD4 traz um infográfico (imagem 15) que apresenta a quantidade percentual de povos indígenas que viviam na América Latina, no ano 2010.

Imagem 15



Com esse texto, busca-se enfatizar a pluriculturalidade latino-americana e o respeito às culturas dos povos indígenas. Entendemos que o termo pluricultural indica a presença de muitas

culturas e observamos que, no LD4, busca-se um olhar intercultural sobre essas muitas culturas. Segundo a definição de interculturalidade apresentada pelas autoras, desenvolve-se nesse LD um trabalho que reconhece e respeita as identidades latino-americanas, não só no que se refere às culturas, mas também aos diferentes grupos sociais que convivem em uma mesma comunidade. Ademais, observa-se que a discussão sobre interculturalidade não se restringe ao diálogo entre povos diferentes, mas entre distintas formas de ser, de constituir-se como sujeito social e como coletividade. Esse modo de discutir o intercultural se aproxima dos postulados sobre *interculturalidade crítica*, de Walsh (2009).

Retomando a discussão da autora e refletindo sobre uma pedagogia decolonial, esse modo intercultural de pensar o ensino e aprendizagem remete ao que compreendemos, a partir do escopo teórico da AD, às interlocuções entre os diversos discursos sobre um saber. A compreensão dessas interlocuções implica a retomada das condições de produção em que esse saber se constrói. No caso do tratamento dado a AL nos LD, esse retomar mobiliza memórias em torno da LE e dos países onde é língua oficial, para que se possa compreender sua constituição e funcionamento. Analisar essas memórias permite um melhor entendimento das relações de poder que envolvem esse tratamento, através, entre outras questões, da identificação dos países que ocupam lugar hegemônico nos LD e da forma como se concebe a noção de língua. As filiações teóricas, reverberadas em questões didático-metodológicas, apontam para uma inscrição discursiva que pode reproduzir relações hegemônicas.

Quando a língua é vista de maneira uniforme, tomando apenas sua estrutura como lugar de observação, não há espaço para a discussão das outras dimensões que compõem a língua e a linguagem. Essa noção de língua é essencialmente silenciadora, uma vez que silencia essas dimensões, impedindo a leitura das interlocuções entre os discursos. O LD4, como todas as coleções aqui analisadas, não se filia a essa noção de língua, que por muito tempo norteou as práticas docentes e a edição dos LD. Uma concepção mais *instrumentalista*, apesar de considerar outras dimensões constitutivas da língua, tende a favorecer a reprodução de relações hegemônicas, porque se filia a centros de poder que são tomados como referência de variante linguística padrão e de aspectos socioculturais reiteradamente presentes nos LD. Essas repetições produziam regularidades (INDURSKY, 2011) e tinham como efeito um imaginário de que as variantes linguísticas e os aspectos socioculturais de um determinado país funcionavam como parâmetro e referência do que seria a língua espanhola e do que sobre ela se deveria aprender.

Quando a dimensão discursiva passa a ser compreendida como constitutiva da língua, as relações de poder que envolvem a linguagem e nela se materializam passam a ter maior visibilidade. Ao tratar a língua como lugar de produção de sentidos e como forma material para o discurso, aspectos como a historicidade, os contextos de enunciação, a posição-sujeito de quem enuncia, o papel da ideologia, a construção do imaginário etc. são questões que não se desvencilham da análise das estruturas linguísticas. Nessa forma de tratamento da língua, a produção de sentidos ocorre a partir da análise do jogo discursivo, do que está no interdiscurso e atravessa o intradiscurso. Recordamos que o interdiscurso é, conforme Orlandi (2003), o que está na ordem do repetível, em uma verticalidade que não é linear, enquanto o intradiscurso está em um nível horizontal caracterizado pela materialidade da língua, pelo que está na ordem da formulação linguística. Para Courtine (2014), no interdiscurso estão as memórias discursivas que atravessam o intradiscurso ganhando forma na estrutura da língua. Por isso a importância de não se tratar essas dimensões do funcionamento da linguagem de maneira dissociada, como se uma existisse independentemente da outra, pois é pelo encontro do interdiscurso e do intradiscurso que se produz o efeito de memória, no processo de atualização de uma formulação-origem dentro de uma dada “conjuntura discursiva” (COURTINE, 2014, p. 106). Esse modo de conceber a língua dialoga com os postulados sobre *interculturalidade crítica* (WALSH, 2009), uma vez que a compreensão da complexidade de seu funcionamento favorece um olhar descentralizador que compreende a heterogeneidade constitutiva da LE e dos países onde é língua oficial.

O LD4 não se posiciona como filiado a uma pedagogia decolonial, embora promova gestos decoloniais ao buscar romper com modos cristalizados que reproduzem relações de poder, tal como podemos verificar na atividade que traz discursividades acerca de povos subalternizados (imagens 13, 14 e 15) e de questões que fogem do lugar canônico daquilo que se julgava que os estudantes deveriam saber, como por exemplo, discussões sobre identidade de gênero. Afastar-se de noções de língua *tradicionalistas e instrumentalistas* significa um gesto, conforme entendemos, que busca romper com lugares de poder consolidados por uma *colonialidade do saber*, que reproduz relações de poder ao dizer quem e quais saberes devem estar presentes nos LD. Contudo, porque as relações se atualizam, outros saberes ganharão lugar de prestígio e serão mais contemplados que outros, mas certamente, se se mantém esse perfil editorial, será menor a disparidade entre os saberes que se associam a lugares subalternizados e aqueles que ocupam lugar de poder. Logo, podemos seguir pensando um processo de ensino e aprendizagem mais equânime como defendem nossos documentos orientadores para o ensino,

inclusive o atual: a BNCC, que aponta como “competências gerais da educação básica”: “valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2016, p. 9).

Dando continuidade às análises, na seção *Hay más*, tem-se a continuidade do debate sobre interculturalidade. Na atividade 1 (imagem 16), trabalha-se um cartaz que trata da educação intercultural bilíngue como uma forma de preservação da identidade e se solicita aos alunos que façam a leitura desse cartaz e o comentem.

Imagem 16

Hay más Haz las cuestiones de respuesta escrita en el cuaderno.

Actividades

» **Actividad 1**

1 Lee el siguiente cartel y luego contesta las preguntas.

¿Sabías qué...

...la educación intercultural bilingüe nos permite acceder al mundo sin perder **nuestras raíces**?

La interculturalidad permite preservar **nuestra identidad**

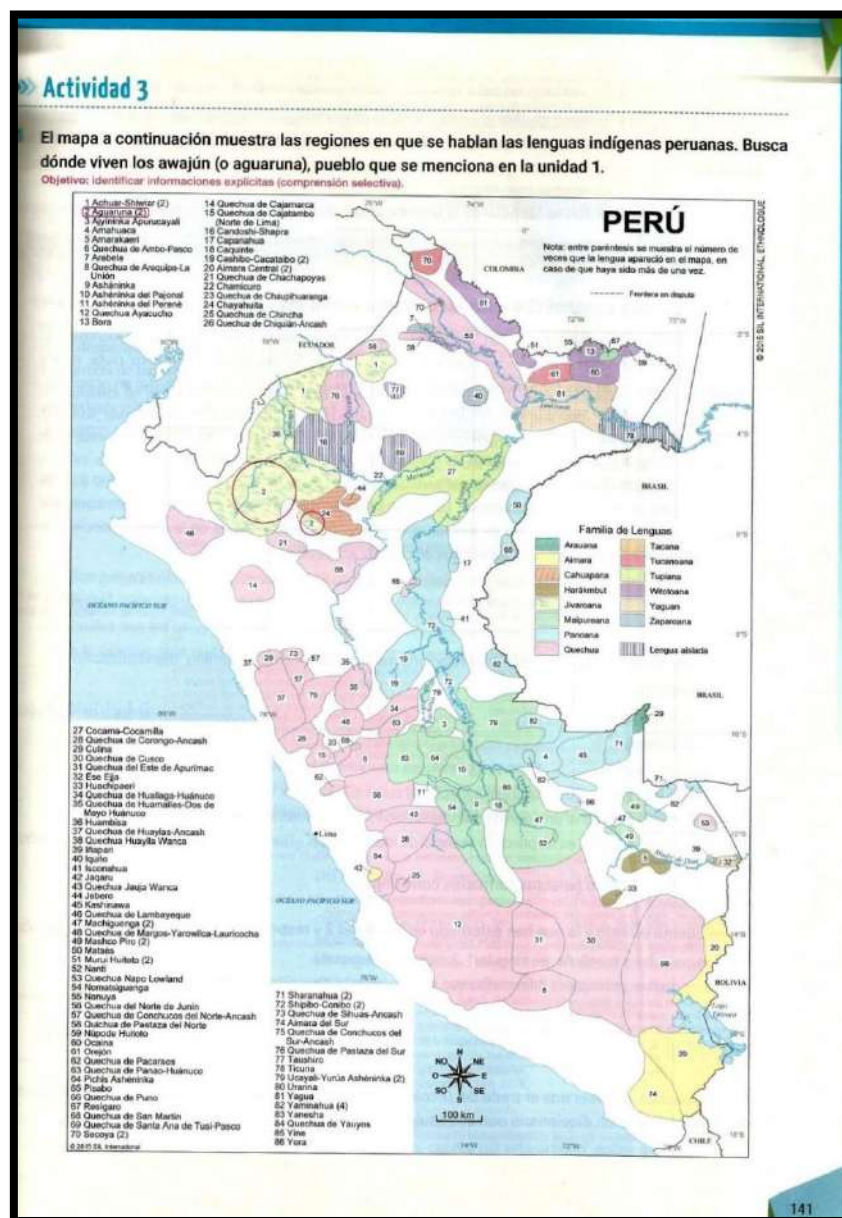
RAÍCES QUE CUENTAN

a ¿Qué sería la educación intercultural bilingüe? Respuesta esperada: es una educación que respeta la cultura y la lengua de poblaciones minoritarias, como los indígenas. Objetivo: comprender globalmente el texto.

b ¿Qué relación hay entre las “raíces” y la educación intercultural bilingüe? Respuesta esperada: las “raíces”, en el texto, tienen el sentido de orígenes culturales, cuyos características la educación intercultural bilingüe respeta. Objetivo: comprender detalladamente el texto.

A atividade 3 (imagem 17) traz como exemplo dessa diversidade um mapa que mostra regiões onde se falam línguas indígenas no Peru.

Imagem 17



O fato de que um livro didático traga um mapa sobre línguas indígenas já é um significativo gesto de respeito à voz dos povos latino-americanos. Nem todas as vozes estarão presentes neste ou em qualquer outro livro didático porque, como sabemos, nenhum LD dará conta do todo. Mas, reconhecemos a importância de que vozes antes inexistentes nesses materiais didáticos ou tratadas sob o olhar do estereótipo estejam agora presentes dentro de uma discussão sobre interculturalidade. Esse fato representa um importante avanço no modo de entender a língua espanhola, a América Latina e o processo de ensino e aprendizagem. Destacamos esse avanço porque os povos indígenas e suas línguas eram questões pouco discutidas nos LD que se orientaram, durante muito tempo, conforme uma tradição escolar fundada em bases concepções teórico-metodológicas nas quais a centralidade com o trabalho

em questões formais e/ou funcionais da linguagem invisibilizava tudo o que não atendesse a esse foco.

Como dissemos anteriormente, em nossa tradição escolar, o caráter formalista e o instrumentalista nortearam o processo de ensino e aprendizagem da língua espanhola e, por conseguinte, fazem parte das memórias discursivas que envolvem essa tradição e produziram como efeito a ideia de que a aprendizagem da língua espanhola acontecia uma vez que os alunos aprendessem/memorizassem as estruturas linguísticas ou se apropriassem do funcionamento das situações de uso da segunda língua. A ideia de domínio estava marcada nessas perspectivas: domínio da forma e dos usos linguísticos. A dimensão discursiva que está implicada na forma e nos usos linguísticos não era trabalhada, consequentemente não se pensava a historicidade, o papel da ideologia, do imaginário e do inconsciente como constitutivos do funcionamento dos usos e das estruturas linguísticas.

O apagamento do tratamento dessa dimensão no modo de conceber a língua espanhola não impede sua aprendizagem, mas certamente limita o processo de inscrição do sujeito-aprendiz nas redes discursivas que se estruturam em língua espanhola. Endossamos que aprender uma língua estrangeira significa tomar a palavra nessa língua outra. Tomar a palavra é um processo que vai além da adequação aos contextos de uso da língua e ao emprego adequado de suas estruturas morfosintáticas e fonético-fonológicas. A tomada da palavra cobra uma retomada das memórias discursivas, que farão com que o sujeito-aprendiz, a partir da identificação ou não com as formações discursivas nessa língua outra e interpelado ideologicamente, se posicione e tome a palavra ocupando uma posição-sujeito. Essa identificação acontece atravessada pela inscrição do sujeito-aprendiz nas FD que se materializam na língua materna, ou seja, o lugar da LM interpela os processos de identificação, desidentificação e contraidentificação (PÊCHEUX, [1983] 2012) com os discursos produzidos na língua estrangeira. Como afirma Nascimento (2020, p. 159-160),

as memórias discursivas encontram-se inscritas no sujeito nas palavras da língua materna, ao enunciar em LE, essas memórias se apresentarão de forma fragmentada, pois a captura do sujeito pelas palavras de uma língua outra ocorrerá mediante os confrontos e conflitos travados entre a LE e a LM, possibilitando a inscrição do sujeito nessa nova língua. A enunciação em segunda língua, portanto, significa tomar a palavra no discurso cuja materialização ocorre por meio da língua enquanto lugar de formulação, reformulação, atualização, identificação, contraidentificação, desidentificação.

A discussão sobre interculturalidade proposta no LD4 permite um trabalho em que as memórias discursivas que constituem a LE sejam discutidas. Ademais, o LD4 realiza diálogos

com aspectos socioculturais brasileiros, isto é, com o lugar que retorna às discursividades com as quais o sujeito-aprendiz já estaria familiarizado. Sujeitos que, historicamente, estiveram invisibilizados nos LD passam a ser objeto de discussão, como os indígenas brasileiros e de países falantes de LE na AL. Assim, essa atividade mobiliza discursos sobre esses sujeitos, tanto aqueles constituídos na LM quando na LE, e promove movimentos *interculturalistas*, porque traz a discussão sobre línguas e povos histórica e ideologicamente subalternizados.

Esta perspectiva permeia toda a coleção. Com isso, o LD4 desenvolve um trabalho de conscientização dos sujeitos-alunos sobre a língua espanhola, sobre os países falantes dessa língua e sobre o modo como os estudantes se relacionam com ela e com os países falantes de LE a partir de seus lugares sociais. Com essa perspectiva, também se contribui para que os sujeitos-alunos reflitam sobre o modo como se relacionam com o *outro*, não apenas com o falante da língua espanhola, mas com o diferente, objetivando construir uma relação de respeito ao heterogêneo e à diversidade, já que funcionam como um duplo nesse processo de produção/construção de discursividades e, conseqüentemente, contribuem para o processo de inscrição subjetiva.

Na coleção *Sentidos en lengua española*, após uma análise quantitativa do número de vezes em que países latino-americanos são mencionados nos textos por nós analisados, em que aparecem como fonte de publicação ou através do sujeito enunciador nesses textos, identificamos a recorrência de três países: Argentina, Brasil e México, sendo os dois últimos os de presença mais frequente, tal como demonstramos nestes gráficos:

Gráfico 16

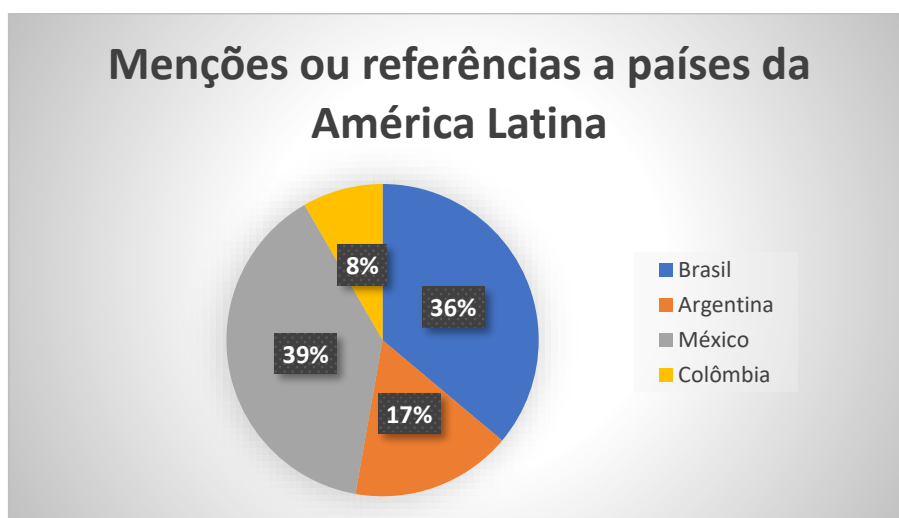


Gráfico 17

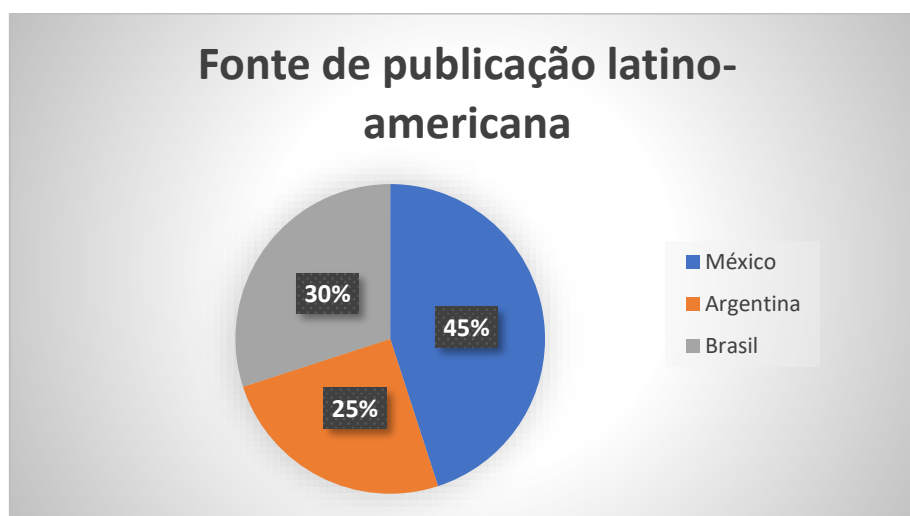
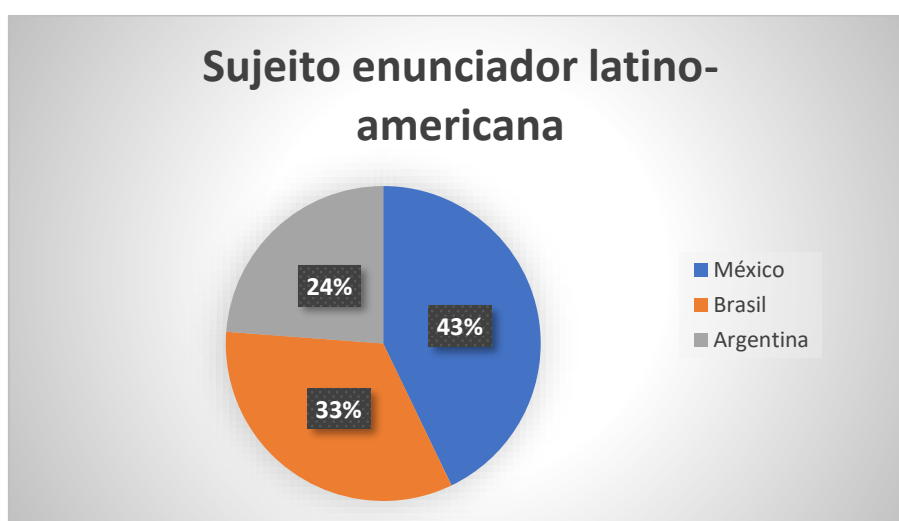


Gráfico 18



Além desses três países, outros onze também foram registrados em nossas análises, porém com uma média de presença menor. Alguns, como Honduras e República Dominicana, foram identificados apenas em um texto ao longo de todas as seções analisadas. Paraguai e os centro-americanos Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Nicarágua e Porto Rico não foram identificados em nenhum dos textos que analisamos. A presença reiterada de três países, a baixa presença de outros e a ausência de uns apontam para a centralidade em alguns países que ocupam um lugar de destaque, na atual conjuntura social, política e econômica da América Latina. Ratificamos nosso posicionamento de que nenhum livro didático dará conta do todo complexo que é a América Latina, esse espaço geográfico e político constituído por países também constitutivamente heterogêneos, plurais e complexos. Mas pensar sobre a própria

impossibilidade de dizer tudo já se afasta da ideia de homogeneidade e aponta para a complexidade que é esse lugar sobre o qual falamos. E pensar sobre o que se diz e o que não se diz nos auxilia a questionar nossos modos dizer, a revisitá-los e explorá-los. Os dados que trazemos nos mostram um gesto de silenciamento que funciona pela presença de novos centros que se sobressaem sobre os demais países latino-americanos e, sobretudo, os centro-americanos, silenciando-os.

Através desse levantamento quantitativo, pudemos observar que dois países estão entre os mais presentes em todos os textos que analisamos nas quatro coleções. Esses países são Argentina e Brasil. Ao observar todos os gráficos, é possível notar que esses dois países estão presentes em todos com exceção do gráfico 15, que ilustra dados sobre o sujeito enunciador latino-americano na coleção *Confluencia*, no qual o Brasil não figura entre os mais presentes. A presença significativa do Brasil é um movimento esperado, já que essas coleções foram produzidas no Brasil e por brasileiros. Ademais, é um movimento importante porque marca, no livro didático de LE – esse espaço material e discursivo – o lugar do Brasil como país latino-americano. No entanto, também reconhecemos que o Brasil e a Argentina são países que ocupam posições de poder dentro das relações políticas, econômicas e sociais na América Latina. Essa posição reverbera nos livros didáticos à medida em que esses dois países encontram neles um maior lugar de dizer, isto é, são as vozes mais *desejadas*. Esse gesto silencia as vozes *indesejadas*, *não-ditas* – quando pensamos em termos do silêncio constitutivo do qual fala Orlandi (2007) –, fato que se mostra devido à baixa presença dos países latino-americanos que não ocupam posição de poder nas outras esferas da vida coletiva latino-americana.

A maior presença do Brasil também se deve ao fato de que esses livros didáticos se inscrevem em uma formação discursiva pedagógica que tem nos documentos normativos brasileiros a construção de um discurso sobre o processo de ensino e aprendizagem que se ocupa do modo como o estudante brasileiro aprende e se relaciona com a língua espanhola. Esse discurso pode ser observado no capítulo *Conhecimentos de espanhol*, dedicado à língua espanhola nas OCEM (2006).

Esse documento representa um gesto de política linguística alinhado a uma conjuntura política em que o Brasil e seus vizinhos falantes de LE viviam um momento de acordos econômicos e diplomáticos em prol da construção de uma região mais integrada e fortalecida. Naquele contexto, a Lei 11.161/2005, que tornava a oferta de espanhol obrigatória no ensino médio, havia sido promulgada e motivou a construção desse capítulo nas OCEM. Trata-se de um documento interpelado ideologicamente por essa conjuntura que também atravessa o

Programa Nacional do Livro Didático, o qual traz um discurso de caráter normativo coadunado com esse documento e com os Parâmetros Curriculares Nacionais. Não nos dedicaremos aqui a analisar os discursos que constituem esses documentos. No momento, importa dizer que em todos eles há uma centralidade no sujeito-aluno e com seu entorno; na construção de um processo de ensino e aprendizagem crítico e reflexivo; no caso do ensino de LE, destaca-se a atenção dada à relação entre os brasileiros e a língua espanhola, dada a proximidade entre as línguas portuguesa e espanhola. Proximidade essa que vai além dos aspectos linguísticos, uma vez que também nos assemelhamos em nossa constituição histórica.

Logo, os livros didáticos que se produziram orientados por esses documentos normativos estão interpelados por esses discursos nos quais a relação entre o Brasil e seus vizinhos falantes de LE é respeitada. Por conseguinte, era esperado que os LD repercutissem esse posicionamento, tal como pudemos constatar no LD4.

As coleções que analisamos foram produzidas em 2013 (LD2) e 2016 (LD1, LD3, LD4). Neste período, fase posterior à publicação dos documentos normativos que as orientaram, na conjuntura social, política e histórica latino-americana, houve uma ascensão de posições políticas e partidárias menos conservadoras e que primavam por um olhar mais atento às coletividades e aos grupos social e economicamente menos favorecidos, embora a política econômica liberal também estivesse vivendo um período de ascensão. Nesse contexto, as políticas linguísticas brasileiras no que se referem à área de linguagens, através do disposto em seus documentos normativos à época (especialmente, PCN e OCEM), primavam pelo respeito à diversidade dos povos e das línguas. O Programa Nacional do Livro Didático, como já sinalizado, cobrava essa postura por parte das editoras. Os livros didáticos de LE eram/são produzidos atualmente por brasileiros para brasileiros, por editoras nacionais, respeitando os espaços de origem e construção de subjetividade dos estudantes e a relação com essa língua *singularmente estrangeira* (CELADA, 2002), a língua espanhola. Esse discurso já se vê evidenciado nas coleções que analisamos. Todos esses movimentos são avanços que observamos nas coleções analisadas, porque fazem parte da construção de passos que contribuem para um gesto decolonial no processo de ensino e aprendizagem da língua espanhola.

Nessas coleções, analisamos seções que objetivavam fomentar reflexões acerca das culturas dos países falantes da língua espanhola e que traziam uma variedade de gêneros discursivos produzidos, majoritariamente, nessas culturas. Cultura, nesses casos, não está pensada apenas como artefato cultural ou manifestação artística, mas como parte constitutiva

dos processos identitários de uma sociedade atravessada por uma historicidade. Dessa forma, o modo como essas reflexões se tece nesses LD se alinha a um modo decolonial e *interculturalista* de trabalhar o ensino e aprendizagem da língua espanhola, pois é um modo que se constrói respeitando as dimensões históricas, sociais e culturais dos países falantes de LE.

Ademais, como demonstrado, para além de haver movimentos de descentralização no que se refere a um ensino de LE que, durante muito tempo, se construiu sob bases eurocêntricas e que tinha a Espanha homogeneamente tomada como lugar de referência, há mudanças no modo como a língua espanhola é tratada, no que se diz sobre essa língua e sobre os países onde é falada, bem como no que se refere à noção de sujeito. Também reconhecemos uma mudança em quem diz, ou seja, quem fala sobre os países falantes de LE. Vimos que há uma presença maior de sujeitos latino-americanos que enunciam sobre diversos temas a partir de seus lugares sociais e discursivos, ou seja, que tomam a palavra a partir das discursividades que lhes constituem. Conforme pudemos observar, as noções de língua e sujeito se distanciam de perspectivas tradicionalistas e o sujeito não é visto como origem do dizer, mas como inscrito em um lugar discursivo e por ele atravessado. Entende-se que a língua e os sujeitos estão interpelados por uma historicidade, por um imaginário e por formações ideológicas. Essas dimensões são respeitadas sem que se deixe de realizar um trabalho de educação linguística que se ocupa de entender o funcionamento da estrutura dos discursos em que se produz. Esse trabalho se vê nas seções dedicadas aos gêneros discursivos.

Todos esses movimentos apontam para um maior afastamento dos efeitos produzidos pela colonialidade do saber e possibilitam o desenvolvimento de um modo decolonial nos termos de uma *educação intercultural* (WALSH, 2009) para pensar o ensino e aprendizagem da língua espanhola.

Encontramos em todos os livros didáticos aqui analisados, exemplos de modos de dizer a América Latina que silenciam mais uns países que outros. Objetivamos, com essas análises, entender a construção desses silenciamentos para, como professores de língua espanhola, podermos realizar gestos didático-pedagógicos que complementem a constitutiva incompletude do livro didático. Não buscamos criar uma prática docente que exista sob o ideal da completude. Mas, almejamos que essa prática, atravessada fortemente pelo trabalho com o livro didático, não reproduza silenciamentos que, como comprovamos, sabemos que podem ser quebrados. Por isso, nos propusemos a construir essa reflexão, a fim de auxiliar os docentes a reconhecerem o lugar do livro didático e a compreenderem que nós, professoras e professores, também somos

responsáveis por construir um gesto político-linguístico que trabalhe pela desconstrução dos silenciamentos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS – UM CAMINHO POSSÍVEL

Como diria Santos (2008, p. 21), “¿cuáles son las ausencias que no estoy mirando?”. Essa não é uma pergunta fácil de responder. Penso que só conseguimos vislumbrar melhor algumas possíveis respostas quando reconhecemos a existência das ausências e questionamos a fixidez das verdades que são sistematicamente repetidas até que sentidos se estabilizem como verdade, produzindo como efeitos o fortalecimento de posições hegemônicas e o silenciamento do que não ocupa esse lugar.

Há um modo de dizer a América Latina que silencia uns países e evidencia outros. Vimos que o PNLD tem cobrado a presença de uma maior diversidade cultural e que as coleções analisadas buscaram cumprir essa demanda. No entanto, observamos que alguns países como Argentina, Brasil e México estão mais presentes, enquanto países como Nicarágua e Honduras – os centro-americanos, principalmente – têm uma presença menor. Essas ausências sobre alguns países latino-americanos provocam um efeito de invisibilização, que tem como resultado a evidência que se confere a outros e, assim, o jogo entre invisibilização e evidência forja um efeito de unidade sobre o que se diz como América Latina e da América Latina que se diz.

Após as reflexões que aqui tecemos, compreendemos que pensar a educação sob o prisma intercultural é um caminho que possibilita uma maior reflexão sobre esses efeitos. Como Payer (2019) trata em seu trabalho apresentado no IX Seminário em Análise do Discurso, nós, formadores de professores de línguas, deparamo-nos frequentemente com queixas sobre a dificuldade de se colocar em prática todo conhecimento teórico de que dispomos sobre ensinar e aprender línguas estrangeiras. É preciso escutar essas queixas, compreendê-las e transformá-las em questionamentos e em proposições.

Ao longo deste trabalho, recuperamos caminhos teóricos que buscam compreender o funcionamento de um problema identificado: a existência de gestos de silenciamento em torno da América Latina nos livros didáticos de LE. Retomamos as condições de produção em que esse ensino se estrutura, revisitando o arquivo jurídico-normativo e os princípios teórico-metodológicos que o orientam. Buscamos ilustrar, no *corpus* analisado, como os silenciamentos se materializam nos LD, ecoando essas condições de produção. Essa foi a fase de compreensão da queixa – questão-problema - que motivou a elaboração desse trabalho. Agora estamos na fase da proposição. Identificamos um problema, compreendemos suas causas e consequências, o que podemos fazer para subvertê-lo?

Já apontamos alguns caminhos nesse sentido à medida que a compreensão ia se tecendo. Daremos continuidade aqui a esse ponto. Mas enfatizamos que não temos uma proposição única nem definida que se pretende ser a solução do silenciamento do América Latina nos LD. Como dito no início deste trabalho, a ação de definir requer sempre relativizações e ponderações. Por isso, apontamos um caminho propositivo possível que pode contribuir para que a América Latina esteja mais presente nos livros didáticos de LE.

Interpretamos, em uma pedagogia decolonial, as noções de *educação intercultural* e *interculturalidade crítica* (WALSH, 2009) como caminhos possíveis nesse sentido. Não se trata de metodologias de ensino que trariam modelos a seguir, pois não possuem caráter prescritivo, mas são caminhos teóricos que nos ajudam a rever o modo como lidamos com os princípios teóricos e com os materiais didáticos com os quais temos que trabalhar e com as queixas que frequentemente surgem, sobretudo em um país no qual as políticas linguísticas não têm favorecido o ensino da língua espanhola. O gesto intercultural, que é também político, auxilia os sujeitos-professores a compreenderem que não são reféns desses modos de trabalho e que possuem autonomia para revisita-los, questioná-los e modificá-los. Chamamos de gesto porque é um *ato simbólico* (PÊCHEUX, 1982) que revela a posição-sujeito dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e produz efeitos. As noções de *educação intercultural* e *interculturalidade crítica* são modos de compreender o ensino e aprendizagem de espanhol atravessados por um olhar decolonial, em que os discursos produzidos sobre essa língua e sobre a América Latina não reproduzem uma visão eurocêntrica.

O gesto intercultural significa pensar entre culturas e cobra uma revisão sob o prisma decolonial dos lugares ocupados por professores, aprendizes e sobre os falantes de espanhol. Revisitar e reconfigurar são verbos muito presentes nesse gesto de estar entre culturas. Isso significa entender que cada cultura possui uma constituição que precisa ser respeitada, e uma forma de respeito é permitir que falem, é fazer com que sejam ouvidos. Quando entendemos que o livro didático é um espaço material e discursivo, entendemos que nele se materializa uma língua que está inscrita em memórias discursivas que, por sua vez, dialogam com as memórias inscritas na língua do sujeito-aprendiz. Além disso, há um entremeio entre essas memórias que também significa. Tomamos esse entremeio como uma ponte, que chamaremos a ponte do diálogo porque permite questionar as aproximações e diferenças entre essas culturas, que respeita a memória constitutiva do *Outro* e busca desconstruir posições hegemônicas que silenciam essa memória.

Quando pensamos em uma educação libertadora que contribui para a formação de sujeitos críticos e autônomos, pensamos em pontes de diálogo. Na aula de língua espanhola, o livro didático pode ser um espaço para construção de pontes que não separem, mas que unam e integrem ao permitir a travessia para o *Outro*, ou seja - no campo do interdiscurso -, para as memórias que são constitutivas do *outro*, o interlocutor no discurso/falante da língua espanhola. Nesse movimento, que entendemos como um efetivo gesto de alteridade, a América Latina que passa a estar mais presente nos livros didáticos é a América Latina centro-americana; é aquela que não se limita ao cone sul das Américas; é aquela dos povos indígenas; é a dos povos afro-latino-americanos; é a América Latina que não é uma “cópia” de alguma cidade europeia; é a América Latina dita pelos próprios latino-americanos. À medida que essa América Latina, compreendida conforme sua heterogeneidade constitutiva, ocupa mais espaço nos livros didáticos, logramos identificar os silenciamentos e, no exercício da autonomia docente, podemos traçar estratégias didático-metodológicas para desconstruí-los, sempre conscientes que nem nós, sujeitos-professores, nem os livros didáticos serão completos, porque a incompletude nos é constitutiva - e é ela mesma o motor que instiga a pesquisa e o conhecimento.

Reconhecer essa incompletude já é um importante movimento decolonial, porque nos cobra saber que não é possível seguir operando com a ideia de domínio dessa materialidade simbólica indominável: a língua, porque ela não é apenas um conjunto de signos organizado uniformemente. Os atravessamentos de ordem política, histórica e ideológica, constitutivos de toda língua e inscritos no interdiscurso, não são domináveis porque estamos falando de aspectos vivos, que estão em constante processo de reconfiguração. Reconhecer essa incompletude constitutiva é saber que não damos conta desse todo complexo. Logo, não ter a pretensão do domínio é também um movimento decolonial, porque nos leva a romper com modos de pensar o ensino e a aprendizagem centrados na ideia que classifica as pessoas socialmente conforme a sua capacidade de dominar um conhecimento, sem questionar a noção de domínio e os acessos ao conhecimento. Nesse modo de pensar, claro está que a complexidade das nuances que envolvem o ensino e a aprendizagem não é considerada.

Porém, ao compreender essa complexidade e ao não reproduzir modos uniformizadores de tratar a língua espanhola, é possível reconhecer que o silenciar é significativo e produz efeitos. Logo, em um processo de ensino e aprendizagem que prime por uma educação que produza significados, os silenciamentos serão questionados e, assim, promover-se-á mais espaço para a presença da heterogeneidade e complexidade das vozes falantes de LE como língua oficial. Para

que os livros didáticos possam reconhecer a presença dos silêncios e questioná-los, é preciso que haja uma mudança de lugar epistemológico no que se refere ao ensino da língua espanhola.

Este trabalho é parte desta mudança, pois foi escrito a partir de um lugar periférico que fugiu de todas as estatísticas, pois esse trabalho foi escrito por uma mulher, preta e periférica. Há muitas limitações advindas desse lugar, mas o fato dessas posições-sujeito serem constitutivas de uma tese de Doutorado, do discurso acadêmico predominantemente eurocêntrico e norte-americano, branco e masculino, já mostra que movimentos de uma decolonização do saber estão em curso, e esse curso não será mais interrompido. A partir deste lugar, identificou-se que a América Latina – região também periférica – tem sido sistematicamente silenciada nos LD de língua espanhola.

Os livros didáticos, por sua vez, constituem-se a partir de discursos pedagógicos, jurídico-normativos e estão fortemente presentes em nosso sistema educacional. Faz parte de uma mudança de lugar epistemológico desconstruir o imaginário de que o livro didático é o único lugar autorizado a falar nas salas de aula. Desse modo, o LD pode ser questionado, revisado, complementado, e o sujeito-professor pode recorrer a outros materiais didáticos no exercício de sua autonomia. Recordamos que não esperamos que o livro didático dê conta do todo, porque nenhum material, por mais abrangente que seja, alcançará a totalidade acerca de uma área do conhecimento. A ideia de domínio e completude não se aplica aos princípios teóricos que fundamentam esse trabalho.

Por essa razão, recorreremos, principalmente, às noções de língua, sujeito, memória e condições de produção conforme o arcabouço teórico da Análise do Discurso pecheuxtiana. A partir desse lugar teórico, o livro didático é visto como espaço material e discursivo que busca inscrever sujeitos-indivíduos na forma material da língua espanhola. Dessa inscrição resulta que esses sujeitos-indivíduos serão interpelados em sujeitos do discurso, que se materializa em espanhol e se inscreve em outras condições de produção e em outras memórias discursivas. Essa interpelação não acontece sem o confronto com as memórias discursivas que atravessam a língua portuguesa. O confronto aqui é necessário porque ele desestabiliza saberes cristalizados, ou seja, questiona os silenciamentos que, como vimos, se materializa recorrentemente sobre a América Latina nos LD.

Quando se questiona algo, é porque um problema foi identificado. Só se busca soluções para algo que é diagnosticado como problema. Vemos como problema o fato de se ter naturalizado um modo de aprender espanhol centrado em padrões europeus. Identificamos que não se trata apenas de tomar a Espanha – tratada homogeneamente – como referência cultural

e linguística, mas adotamos um modo eurocêntrico e norte-americano para pensar como nós, brasileiros, aprendemos e ensinamos espanhol e para determinar o quê referente a essa língua deve ser estudado. A partir desse olhar, o que está à margem desse centro não encontra espaço e, assim, são produzidos silenciamentos sobre a América Latina. Ao recorrer ao aporte teórico das Epistemologias do Sul e dos Estudos Culturais, estamos pensando o sul a partir do sul; estamos pensando como nós, brasileiros-latino-americanos, aprendemos essa língua que é majoritariamente falada na América Latina; estamos pensando de que forma vamos tratar essa região, se reproduzindo silenciamentos em uma esfera local ou se pensando o livro didático como um espaço material e discursivo para a diversidade que é a América Latina.

Esperamos com esse trabalho somar olhares para construção de livros didáticos de espanhol como língua estrangeira para brasileiros, que interpretem a aprendizagem de espanhol sob o prisma de uma educação intercultural, em que o *sul pense o sul*. Almejamos que a cultura do *Outro* seja respeitada e esteja presente buscando distanciar-se dos ecos coloniais e que se entenda que o estar *entre* culturas significa também que precisamos olhar para o lugar configurado como materno, por ser nosso ponto de referência e porque é a partir dele que os processos de identificação com o *Outro* acontecerão. Então, é preciso reconhecer que estamos *entre*. Nesse intervalo, a inscrição dos sujeitos-aprendizes acontece na materialidade linguística e discursiva do espanhol. Essa inscrição nessas materialidades significa para nós um efetivo processo de ensino e aprendizagem, que por ser efetivo se construirá visando a desconstrução dos silenciamentos.

Sabemos que para que esses silenciamentos sejam menos frequentes, é preciso que haja força política, ou seja, que haja engajamento a partir das políticas linguísticas brasileiras. Como vimos, esse engajamento está associado a fatores políticos. No momento da conclusão deste trabalho, esses fatores se apresentam muito conservadores e centrados no desenho político, econômico e sociocultural norte-americano. Por causa desse cenário, as políticas linguísticas atuais, como demonstrado na BNCC, silenciam a língua espanhola e a América Latina. No entanto, seguiremos refletindo, no âmbito acadêmico, sobre esses espaços simbólicos e discursivos, porque sabemos que as políticas linguísticas estão em constante processo de reconfiguração. Nos espaços em que a produção de conhecimento é a força vital, faremos o possível para que todas as vozes possam ser ouvidas.

REFERÊNCIAS

ACHARD, Pierre *et al.* **Papel da memória.** 3 Ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado.** Rio de Janeiro: Edições Geral, 1985.

ARNOUX, Elvira. **Temas de Glotopolítica: integración regional sudamericana y pan-hispanismo.** 1 Ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos, 2014.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BAPTISTA, Livia Maria; LÓPEZ-GOPAR. **Educação crítica, decolonialidade e educação linguística no Brasil e no México.** In: *Letras & Letras*, v. 35, n. especial, p. 1-27, 23 de outubro de 2019.

BERTOLDO, Ernesto. O contato-confronto com uma língua estrangeira: a subjetividade do sujeito bilíngue. In: **Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades** / Maria José Coracini (org.). – Campinas, SP: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

BHABHA, Homi. **O local da cultura.** 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. Ministério de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas.** São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

CELADA, María Tereza. **O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira.** (Tese) Unicamp, SP, 2002.

_____. Língua materna / língua estrangeira um equívoco que provoca a interpretação. In: **Anais do II SEAD – Seminário de Estudos em Análise do Discurso.** Porto Alegre: UFRGES, 2005. Disponível em: <http://www.analisedodiscurso.ufrgs.br/anaisdosead/sead2.html>

_____. O que quer, o que pode uma língua? Língua materna, memória discursiva, subjetividade. In: **Letras**, Santa Maria, v. 18, n. 2, p. 145-168, jul./dez. 2008.

CLAVAL, Paul. **Espaço e poder.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

CORACINI, Maria José. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: **Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades** / Maria José Coracini (org.). – Campinas, SP: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

_____. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

_____. A aula de línguas e as formas de silenciamento. In: **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira.** Maria José Coracini (org.). 3ª ed., Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

CORONIL, Fernando. Natureza do pós-colonialismo: do eurocentrismo ao globocentrismo. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas.** Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005.

COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos.** São Paulo: EdUFSCar, 2014.

DE NARDI, Fabiele. **Um olhar discursivo sobre língua, cultura e identidade: reflexões sobre o livro didático para o ensino de espanhol como língua estrangeira.** / Fabiele Stockmans De Nardi. (Tese) Porto Alegre, 2007.

DE NARDI, Fabiele; GRIGOLETTO, Evandra. Entre o apagamento e o esquecimento: trajetórias de memória do enunciado “somos todos petroleiros”. In: **Silêncio, memória, resistência: a política e o político no discurso.** / Evandra Grigoletto, Fabiele Stockmans De Nardi, Helson Flávio da Silva Sobrinho (org.). – Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

FANJUL, Adrián. “Policêntrico” e “Pan-hispânico” – deslocamentos na vida política da língua espanhola. In: **Políticas da norma e conflitos linguísticos.** Xoán Logares, Marcos Bagno (organizadores). São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

FANJUL, Adrián; GONZÁLEZ, Neide. **Espanhol e português brasileiro: estudos comparados.** São Paulo, Parábola Editorial, 2014.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas.** Salvador: Edufba, 2008.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. A língua da análise do discurso: esse estranho objeto de desejo. In: **Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar.** Freda Indursky, Maria Cristina Leandro Ferreira (Organizadoras). São Carlos: Claraluz, 2005.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** 7 Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. **Outros espaços.** (Conferência no Círculo de Estudos Arquitetônicos, 14 de março de 1967). *Architecture, mouvement, continuité*, n. 5, outubro de 1984.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 47ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GADET, Françoise; PÊCHEUX, Michel. **A língua inatingível**. Campinas: Pontes, 2004.

GARCÉS, Fernando. Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica. In: **El giro colonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Santiago-Gómez e Ramón Grosfoguel (orgs.). Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

GRIGOLETTO, Marisa. **Silenciamento e memória: discurso e colonização britânica na Índia**. Organon – Revista do Instituto de Letras da UFRGS – V. 17, n. 35, 2003.

_____. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. In: **Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades** / Maria José Coracini (org.). – Campinas, SP: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

GRIGOLETTO, Evandra. Do lugar social ao discursivo: o imbricamento de diferentes posições sujeito. In: **Seminário de Estudos em Análise do Discurso** UFRGS, 2005, Porto Alegre. *Anais eletrônicos...* Porto Alegre: UFRGS, 2005, p. 154-164. Disponível em: <www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/.../EvandraGrigoletto.pdf>

GUEIROS, Leonardo. **Os ecos do silêncio no discurso midiático: quando a língua é objeto de notícia**. Dissertação (Mestrado) – UFPE – Recife, 2014.

GUIMARÃES, Anselmo. História do ensino de espanhol no Brasil. In: **Scientia Plena** 7. Vol. 7, N. 11, 2011.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2003.

HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais** / Tomaz Tadeu da Silva (org.). 15ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12ª ed. - Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HAMEL, Rainer Enrique. **El campo de las ciencias y la educación superior entre el monopolio del inglés y el plurilingüismo: Elementos para una política del lenguaje en América Latina**. In: Trab. Ling. Aplic., Campinas, p. 321-384, jul./dez. 2013.

_____. **Políticas y planificación del lenguaje: una introducción**. In: Iztapalapa, n 29, México, 1993.

INDURSKY, Freda. A memória na cena do discurso. In: **Memória e história na/da análise do discurso**. Freda Indursky, Maria Cristina Leandro Ferreira (organizadoras). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

_____. Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em Análise do Discurso. In: **Práticas discursivas e identitárias: sujeito e língua**. Solange

Mittmann, Evandra Grigoletto e Ercília Ana Cazon (Organizadoras). Porto Alegre: Nova Prova, 2008.

LAGARES, Xoán. **O espaço político da língua espanhola no mundo**. In: Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, n(52.2): 385-408, jul./dez. 2013.

LEFEBVRE, Henri. **Espacio y política**. Ediciones 62 s/a. Barcelona, 1976.

LUCENA, Camila. **O espaço, a cultura e a integração ibero-americana: uma análise discursiva da construção de um espaço cultural compartilhado**. Dissertação (Mestrado) – UFPE – Recife, 2017.

MALDIDIER, Denise. **A inquietação do discurso – (Re)ler Michel Pêcheux hoje**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

MARTÍNEZ-CACHERO LASECA, Álvaro. **O ensino de espanhol no sistema educativo brasileiro/La enseñanza de español en el sistema educativo brasileño**. Brasília: Thesaurus, 2008.

MAZIÈRE, Francine. A análise do discurso, o político e a língua. In.: **Memória e história na/da análise do discurso**. Freda Indurky / Solange Mittmann, Maria Cristina Leandro Ferreira (org.). – Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

MIGNOLO, Walter. **La opción descolonial**. Letral, Número 1, 2008.

_____. **La idea de América Latina – la herida colonial y la opción decolonial**. Barcelona: Gedise Editorial, 2007.

MIGNOLO, Walter; VÁSQUEZ, Rolando. Pedagogía y (de)colonialidade. In: **Pedagogías decoloniales – prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir – TOMO II**. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2017.

MILNER, Jean-Claude. **O amor da língua**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MITTMANN, Solange. Texto imagético e autoria. In: **Memória e história na/da análise do discurso** / Freda Indurky, Solange Mittmann, Maria Cristina Leandro Ferreira (org.). – Campinas: Mercado das Letras, 2011.

MORALES, Blanca de Souza Vieira. O Real da Língua e O Real da História – considerações a partir do texto *La Lengua de Nunca Acabar*. In: **Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar**. Freda Indurky, Maria Cristina Leandro Ferreira (Organizadoras). São Carlos: Claraluz, 2005.

NASCIMENTO, Mizael. **Gestos de autoria na produção escrita em espanhol de alunos intercambistas: efeitos da subjetivação na/pela língua do outro** / Mizael Inácio do Nascimento. (Tese) – Recife, 2020.

NEBRIJA, Antonio. **Gramática de la lengua castellana**. Madri: Fundación Nebrija, 1992.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. In: Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP. São Paulo, SP – Brasil, 1981.

ORLANDI, Eni. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6 Ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

_____. Maio de 1968: os silêncios da memória. In: **Papel da memória**. Pierre Achard *et al.* 3 Ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

_____. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 10ª ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

_____. **Análise de Discurso: Michel Pêcheux**. Textos selecionados: Eni Orlandi. 3ª ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

_____. **Discurso e leitura**. 9ª ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 5ª ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

_____. **Terra à vista – Discurso e confronto: Velho e Novo Mundo**. 2ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2008.

_____. **A leitura e os leitores**. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

_____. Política e silêncio da América Latina: quando se fala pelo outro. In.: **Silêncio, memória, resistência: a política e o político no discurso**. Evandra Grigoletto / Fabiele Stockmans De Nardi / Helson Flávio da Silva Sobrinho (org.). Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

_____. Identidade linguística escolar. In.: **Língua(gem) e identidade: elemento para uma discussão no campo aplicado**. / Inês Signorini (org.). – Campinas, SP: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 1998.

PAYER, Maria Onice. **Memória da língua, imigração e nacionalidade**. São Paulo: Escuta, 2006.

_____. Um dispositivo para gestos de deslocamento no ensino. In.: **Anais do IX Seminário de Análise do Discurso**. (2019) Tema: A Análise do Discurso e suas condições de produção – 1969 – 2019.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. 6 Ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

_____. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 4 Ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

_____. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux.** Françoise Gedet e Tony Hak. 5 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

_____. A análise do discurso: três épocas. In: **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux.** Françoise Gedet e Tony Hak. 5 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

_____. Papel da memória. In: **Papel da memória.** Pierre Achard *et al.* 3 Ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

PONTE, Andrea. **General, globalizada, neutra, pan-hispânica e transnacional: la lengua, muitos nomes, um produto.** (Tese) São Paulo, 2013.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: **Colonialidad y modernidad/racionalidad**, en Perú Indígena, vol. 13, n. 29, Lima, 1992.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: **Língua(gem) e identidade: elemento para uma discussão no campo aplicado.** / Inês Signorini (org.). – Campinas, SP: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 1998.

ROBIN, Régine. **A memória saturada.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2016.

RODRIGUES, Fernanda. **Língua Viva, Letra Morta – obrigatoriedade e ensino de espanhol nos arquivos jurídico e legislativo brasileiro.** (Tese) São Paulo, 2010.

_____. As línguas estrangeiras na legislação educacional brasileira de 1942 a 2005. In: **Se hace camino al andar: reflexões em torno do ensino de espanhol na escola** / Cristiano Silva de Barros, Elzimar Goettenauer de Marins Costa (orgs.). – Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2012.

ROSE, Kátia. América Latina? In.: **Um projeto inacabado: identidades latino-americanas no ensaio do século XX.** Alfredo Cordiviola (org.). – Recife: Edições Bagaço, 2001.

SAID, Edward. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente.** São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Introducción: las epistemologías del sur.** (2011) Disponível em http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/INTRODUCCION_BSS.pdf

SERRANI, Silvana. **Discurso e cultura na aula de língua / currículo – leitura – escrita.** 2 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

_____. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: **Língua(gem) e identidade: elemento para uma discussão no campo aplicado.** / Inês Signorini (org.). – Campinas, SP: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 1998.

_____. **A linguagem da pesquisa sociocultural: um estudo da repetição na discursividade.** Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993.

SILVA, Antonio; FERNÁNDEZ, Gretel. Ausência da língua espanhola na Base Nacional Comum Curricular: quais implicações esperar? In: **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas** / Ana Flávia Lopes Magela Gerhardt; Marcel Alvaro de Amorim (org.). – Campinas, SP: Editores, 2019.

SILVA, Andrea. **A expansão linguística espanhola na China e no Brasil: convergências, deslocamentos e assimetrias**. Caracol, 2020, 322-349. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/caracol/article/view/166201>

SHAWARTZMAN, Simon. **Tempos de Capanema**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

SOKOLOWICZ, Laura. **LIVROS DIDÁTICOS EM REVISTA (1990-2010) – Sujeito, linguagem, discurso e ideologia no ensino de espanhol como língua estrangeira no Brasil**. / Laura Sokolowicz. (Dissertação) – São Paulo, 2014.

SOUSA, Greice. **Canción con todos? O jogo de forças no discurso pedagógico sobre a língua espanhola e a construção de relações de sentido** / Greice de Nóbrega e Sousa. (Tese) – São Paulo, 2019.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode um subalterno falar?** / Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa (tradução). – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SZUNDY, Paula. A Base Nacional Comum Curricular e a lógica neoliberal: que línguas(gens) são (des)legitimadas? In: **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas** / Ana Flávia Lopes Magela Gerhardt; Marcel Alvaro de Amorim (org.). – Campinas, SP: Editores, 2019.

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial entretejiendo caminos. In: **Pedagogías decoloniales – prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir – TOMO I**. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2017.

_____. **Interculturalidad crítica y educación intercultural**. (Conferência no Seminário *Interculturalidad y educación intercultural*, organizado pelo Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de março de 2009.

_____. **Interculturalidad, colonialidad y educación**. (Conferência no *Primer Seminario Internacional “(Etno)educación, multiculturalismo e interculturalidad”*, Bogotá, 1-4 de novembro de 2005.

ZAMBRANO, Carlos. Territorios plurales, cambio sociopolítico y gobernabilidad cultural. In: **Boletim Goiano de Geografia**, v. 21, n. 1, p. 9-49, jan./jul. 2001.

Livros didáticos

COIMBRA, Ludmila. **Cercanía joven: español / ensino médio**. 2ª ed. Ludmila Coimbra / Luíza Santana Chaves (org.). São Paulo: Edições SM, 2016.

FREITAS, Luciana; COSTA, Elzimar. **Sentidos en lengua española**. São Paulo: Richmond, 2016.

OSMAN, Soraia *et al.* **Enlaces: español para brasileños**. 3ª ed. Cotia, SP: Macmillan, 2013.

PINHEIRO-CORREA, Paulo *et al.* **Confluencia**. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2016.

ANEXO A – DESTAQUES DO LD1

Descubra el "verdadero" Paraguay en paseos más allá de la frontera

El frenesí de compras en Ciudad del Este, los innumerables *sacoleiros* subiendo y bajando, las calles llenas de vendedores ambulantes, las grandes bolsas llenas de artículos de marca (o falsificados).

Escenas como estas, repetidas una y mil veces, han firmado la convicción de que el Paraguay es solo eso. Pero solo una vez, trate de reservar tres días para un viaje un poquito más allá de la frontera.

Ahí es donde está lo mejor del país: los ríos caudalosos con saltos vertiginosos, las reservas forestales de la selva virgen, las monumentales ruinas de las misiones jesuitas, y de Asunción, con los recuerdos, muchos recuerdos, sobre la Guerra de la Triple Alianza, la guerra que Brasil, Argentina y Uruguay lucharon contra el país (1864-1870).

El visitante que afine sus oídos se podrá sorprender por una voz diferente en las calles, que no es el español. Este pedazo de tierra confinada en el centro del continente americano ha logrado mantener viva la lengua guaraní, y establecerlo como un símbolo nacional.

Fue así también en el interior (del Estado) de São Paulo hasta mediados del siglo XVIII, cuando el gobierno portugués prohibió la lengua materna con la imposición de solo el lusitano. Para nosotros, eran solo palabras y nombres de calles, fósiles sin origen ni porqué. Itaqui M'Boi Mirim, Mogi Guaçu.

En Paraguay, el guaraní es hablado por los dos fabricantes de chipas (tipo de pan con queso y harina de maíz, delicia que cuesta 0,80 centavos de Real), en el Yacht Club de Asunción, la capital paraguaya. Santiago González, político y criador de ganado explica: "El guaraní es el idioma de las emociones, del afecto, de la poesía, lo usamos para hablar de cosas personales. El español es de los asuntos públicos, para los negocios."

Asunción dista dos horas en avión desde São Paulo. Tiene precios muy atractivos como consecuencia de la ínfima carga tributaria (no hay impuesto a la renta en el país), hoteles de lujo, centros comerciales, restaurantes *gourmet* y muchas camionetas. Ni parece el Paraguay.

El país sigue estando en el último lugar de clasificación en el Índice de Desarrollo Humano de América del Sur, pero las exportaciones de soja impulsaron el PIB, que creció a tasas chinas: el 15,3% en 2010. Ya se pueden ver algunas señales externas de riqueza.

En Asunción también está el Panteón de los Héroes de la Guerra, el Palacio de Gobierno, mandado a construir por el presidente Francisco Solano López, la Avenida Mariscal López, el Shopping Mariscal López – todo evocando a la "Guerra Grande" de América del Sur.

Según el historiador Carlos Guilherme Mota, "el Paraguay tenía en el comienzo de la guerra cerca de 800 000 habitantes. Aproximadamente 600 000 murieron, quedando menos de 200 000, de los cuales solo 15 000 fueron hombres y, de estos, aproximadamente 2/3 tenían menos de diez años de edad".

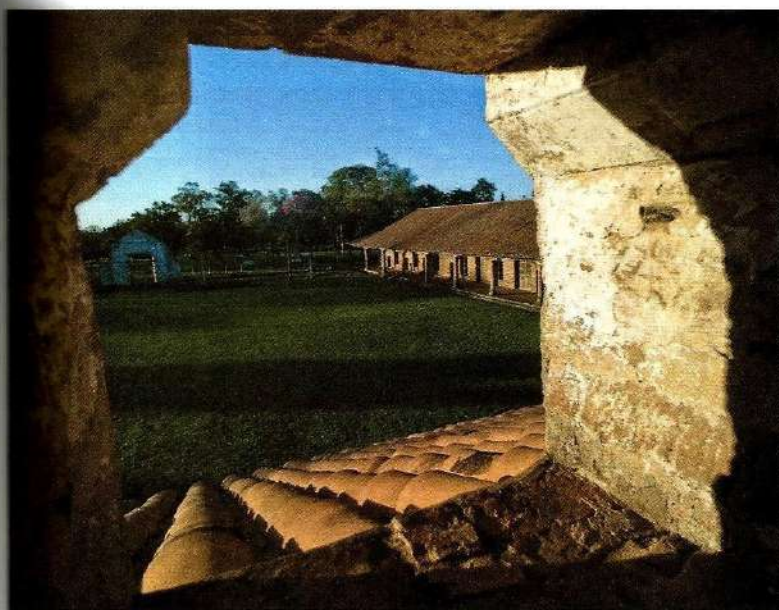
Trauma nacional

El editor italiano Franco Maria Ricci, en su libro *Cándido López – Imágenes de la Guerra del Paraguay* (1984), acerca del pintor de aquellos campos de batalla, quedó sorprendido con la manera en que los paraguayos defendieron su país (hasta casi el último hombre), bajo el comando de Solano López: "Tienen merecido, sin duda, los colores de un Plutarco y de un Tito Livio: la periferia en que vivieron, en cambio, les valió nuestro olvido absoluto."

El olvido comienza en el Brasil. Humaitá, Tuiuti, Cerro Corá, Paysandú, Riachuelo, los nombres de las batallas, se congeló en las placas de calles y plazas. En Paraguay, los gentiles anfitriones tratan de recordar a los brasileños de todo aquel horror.

"Las misiones del Paraguay invitan a los turistas a un paseo meditativo"

La guía avisa: "Es un paseo de meditación". A pie, ella se va en silencio en la noche de luna llena y las estrellas, hacia las ruinas que poco a poco se van iluminando. Estamos en la misión jesuítica La Santísima Trinidad del Paraná, conjunto barroco esculpido en piedra basáltica cerca de Encarnación al sur de Paraguay.



Marlene Berganza/Paraguay

Las ruinas de la misión jesuítica de la Santísima Trinidad (2011).

Allí, los religiosos de la Compañía de Jesús coordinaron a partir de 1706 la construcción en piedra, arcilla y fe de utopía tropical. Iba a ser una especie de paraíso en la tierra habitada por los indios guaraníes evangelizados.

Voces grabadas de mujeres y niños, el canto de pájaros y música enseñada por los jesuitas a los indios se elevan de las paredes como fantasmagoría.

La guía avanza en la nave de una iglesia destechada, camina en los pasillos de la residencia de los indígenas, divididos en casas unifamiliares para evitar la poligamia, llega a la torre de vigilancia, donde estaba el campanario. Más de 4 000 almas vivían allí en el auge del proyecto.

De las 30 misiones que los jesuitas instalaron en América, las ruinas de siete, entre las mejores conservadas, se encuentran en Paraguay. Eran lugares de trabajo pesado, pero también de música (los jesuitas exaltaron el talento musical de los nativos, a quienes enseñaron canto, violín y flauta), el arte de la escultura, la pintura, la lutería.

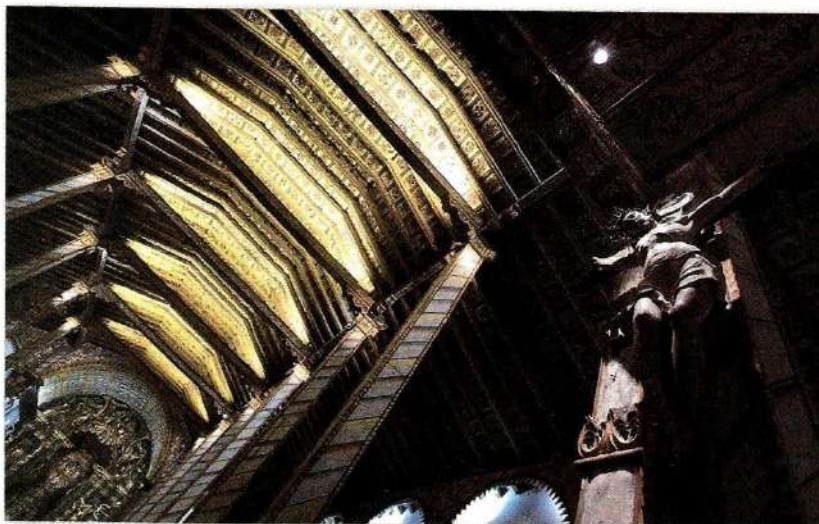
El paseo meditativo a través de las ruinas de la misión de la Santísima Trinidad del Paraná se detiene por un momento: es el momento en el que el guía explica por qué los indios libres y seminómadas aceptaron vivir bajo el yugo de la espiritualidad católica, los golpes de campanas de la iglesia que señalaban la hora de ir al trabajo, el tiempo para rezar, la hora de ir a dormir. ¿Por qué renunciar a la poligamia y sus dioses? ¿Por qué adhirieron a la idea de pecado, que no tenían? "Huían de las tribus enemigas, pero también de los bandeirantes paulistas, que los cazaban para esclavizarlos."

Todo terminó en 1768, cuando la Compañía fue expulsada de las colonias. Sin jesuitas, los indígenas recuperaron el inalienable derecho de volver a ser esclavizados. O casi.

Edificada en 1755, Iglesia de Paraguay refleja mezcla de culturas

No había un crucifijo en la iglesia franciscana de San Buenaventura en Yaguarón, a 48 km de Asunción. Allá arriba, en el altar mayor, una rara imagen de un Dios con barba con los pómulos salientes como el biotipo indígena, y un triángulo en la cabeza, representando la Santísima Trinidad.

"Los indígenas tenían una sensibilidad exacerbada hacia la imagen de un Dios torturado y muerto en la cruz. Le tenían miedo", explica la profesora Lillian Molinas. El crucifijo entró en la iglesia casi un siglo después de ser inaugurada.



El interior de la iglesia franciscana de Yaguarón (2011).

La iglesia comenzó a ser construida en 1755, y terminó en 1772. Refleja los ideales franciscanos: la simplicidad exterior y la riqueza en el interior. Vista desde afuera, es simple: en lugar de las piedras de arenisca basálticas típicas de las misiones jesuíticas, las paredes son de tierra apisonada, posee techo a dos aguas, como la que los indios tenían en las casas comunales de sus aldeas.

La invisible complejidad de la obra, sin embargo, está en su tamaño. Para garantizar el soporte, los sacerdotes inventaron una forma de apegarse al piso con trozos de *ipê* previamente talladas, manteniendo las raíces de los árboles, como se ve en las obras de restauración.

Por dentro, el San Buenaventura es coloridísimo – los sacerdotes incentivaron a los indios a utilizar colorantes naturales empleados en la pintura corporal. También fueron capaces de retratar los elementos de la flora, como la flor de *mburukuja* (*maracujá* – fruta de la pasión). Y si los indios todavía dudaban de que la iglesia era de ellos, se les permitió a cada uno de los constructores que pintasen un ángel con alas. El resultado está por encima del altar: una legión de seres celestiales de caras distintas, pero todas tienen facciones guaraníes.

Disponible en: <<http://www.paraguay.com/especiales/-tan-cerca-y-tan-lejos-del-brasil-paraguay-es-un-pais-fascinante-74414>>. Acceso el 16 de abril de 2016.

A QUIEN
NO LO
SEPA

Si quieres leer reportajes, noticias y textos de opinión, además de otros textos de temáticas distintas e informaciones sobre Paraguay, accede a <<http://linkte.me/sqpi5>> (acceso el 18 de enero de 2016), un periódico de Asunción, capital de ese país.

VOCABULARIO DE APOYO

Tasas chinas: tasa alta de crecimiento del Producto Interior Bruto (PIB)

Destechada: sin techo.

Yugo: dominio.

Alas: órganos que los pájaros usan para volar.