

EFEITOS DA IDEOLOGIA E DO IMAGINÁRIO NOS MODOS DE DIZER A AMÉRICA LATINA EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA ESPANHOLA

Flávia Farias de Oliveira¹

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar o atravessamento da ideologia na construção do imaginário sobre a América Latina em livros didáticos de Espanhol como Língua Estrangeira. Dessa forma, almejamos contribuir com as reflexões que discutem acerca das formas de tratamento da Língua Espanhola (LE) e da América Latina (AL) na educação em línguas de modo a romper com possíveis silenciamentos da LE e da AL. Utilizamos como *corpus* de análise o livro didático *Sentidos en Lengua Española* (2016) para ilustrar possibilidades de gestos didático-pedagógicos que visibilizam os territórios e sujeitos latino-americanos. Para analisar esse funcionamento da linguagem e seu caráter didático-metodológico, recorreremos aos princípios teóricos da Análise do Discurso Materialista, fundamentalmente em Eni Orlandi (2012) e Michel Pêcheux (2009), e dos Estudos Culturais, principalmente, Walter Mignolo (2008) e Fernando Garcés (2007).

Palavras-chave: Espanhol; Livro didático; Imaginário; Ideologia; Decolonialidade.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo analizar el atravesamiento de la ideología en la construcción del imaginario sobre América Latina en libros didáticos de Español como Lengua Extranjera. De esa forma, esperamos contribuir con las reflexiones que discuten acerca de las formas de tratamiento de la Lengua Española (LE) y de América Latina (AL). Hemos utilizado como *corpus* de análisis el libro didático *Sentidos en Lengua Española* (2016) para mostrar posibilidades de gestos didáticos-pedagógicos que les dan visibilidad al territorio y a los sujetos latinoamericanos. Para analizar ese funcionamiento del lenguaje y su carácter didático-metodológico, hemos recurrido a los principios teóricos del Análisis del Discurso Materialista, fundamentalmente, a Eni Orlandi (2012) y Michel Pêcheux (2009), y a los Estudios Culturales, principalmente, Walter Mignolo (2008) y Fernando Garcés (2007).

Palabras clave: Español; Libro Didático; Imaginario; Ideología; Decolonialidad.

¹ Doutorado em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora Adjunta da Universidade Federal Rural de Pernambuco. E-mail: flavia.fariasoliveira@ufrpe.br.

1. Introdução

Como leitura de uma experiência construída pela prática docente, tenho observado que a forma como os países de língua espanhola (LE) na América Latina (AL) chega aos brasileiros faz com que se construa um imaginário que homogeneíza a AL, produzindo silêncios sobre sua diversidade e efeitos acerca do modo como a língua espanhola é tratada em livros didáticos (LD) de LE. Há questões tecidas, no âmbito da ideologia, que fazem com que uns países encontrem nesses materiais didáticos um maior espaço de dizer e com que outros sejam silenciados.

Ademais, 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 e a diversidade² 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 brasileiras para o ensino exercem um papel crucial na ratificação desse imaginário. A escola e o livro didático, como lugares de materialização dessas políticas, são espaços nos quais imaginários podem ser construídos, desconstruídos ou ratificados. Por isso, o Estado exerce um importante papel na forma como interpretamos a região cujo espanhol é a língua predominante, isto é, na América Latina.

Isto posto, acreditamos que a recorrência de visões estereotipadas sobre a América Latina, tal como foi possível observar a partir de uma primeira análise ainda empírica, é resultado da forma como os livros didáticos têm tratado essa região. É importante salientar que esse material didático, sobre o qual falaremos melhor mais adiante, está presente de maneira recorrente, no processo de educação em línguas estrangeiras, ocupando lugar de autoridade e legitimidade dos saberes. Portanto, suas produções discursivas reverberam, como efeito da ideologia, e se inscrevem no imaginário dos estudantes sobre a noção do que é a América Latina e sobre a própria língua espanhola.

Tomando como ponto de partida essa observação inicial e a hipótese dela decorrente, construímos este trabalho buscando analisar o atravessamento da ideologia na construção do imaginário sobre a América Latina em livros didáticos de língua espanhola aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), colaborando, assim, com as discussões que visam à ressignificação do modo como a América Latina e a língua espanhola têm sido tratadas no processo de educação em línguas estrangeiras.

Esta reflexão contribui para a construção de um olhar mais descentralizado e diverso sobre a AL e, conseqüentemente, sobre a LE. Ademais, entendemos que

² Neste trabalho, entendemos que pluralidade se refere à quantidade; diversidade se refere à constituição social e cultural.

se faz necessário refletir acerca do modo como a ideologia atua sobre a noção de América Latina e se inscreve no imaginário dos estudantes porque estamos falando de uma região composta por 19 países cuja língua oficial é o espanhol, ou seja, uma região de ampla diversidade social e cultural que possui convergências com o Brasil, que também é um país latino-americano. Compreender essas convergências cobra um olhar para esse território que vai além dos estereótipos e que respeita sua heterogeneidade. Esse olhar favorece uma maior integração entre os povos latino-americanos, incluindo o brasileiro, e, no que se refere à educação em línguas, contribui para um processo em que os estudantes possam inscrever-se nas redes discursivas que se materializam em língua espanhola.

Para tecitura deste artigo, recorreremos aos aportes teóricos da Análise do Discurso materialista (AD), com base principalmente em Michel Pêcheux (2009) e Eni Orlandi (2012). Na construção de um caminho para compreensão dos modos de tratamento da América Latina em livros didáticos de língua espanhola, compreendemos a importância de se entender, sob o escopo da AD, as noções de imaginário e ideologia para dialogar com as contribuições dos Estudos Culturais e, assim, compreender suas implicações nas políticas linguísticas que orientam a construção de livros didáticos no Brasil.

Visando compreender os processos coloniais que atravessam a urdidura de livros didáticos, recorreremos às teorias decoloniais, apoiando-nos fundamentalmente em Aníbal Quijano (1992), Walter D. Mignolo (2008), Homi Bhabha (1994) e Edward Said (2007). Enfatizamos a importância dos Estudos Culturais por nos auxiliarem a pensar sobre a atitude decolonial, que se apresenta, neste artigo, como um necessário gesto de ruptura com lugares hegemônicos presentes em livros didáticos de ELE que, de alguma forma, podem silenciar a AL.

2. Relações coloniais e as políticas linguísticas: efeitos da ideologia e do imaginário

Iniciamos este tópico buscando compreender melhor a noção de imaginário. Para tanto, retomamos o postulado de Orlandi (2012) sobre formações imaginárias, pois entendemos que os discursos se constituem a partir de relações de sentidos e forças que constroem imaginário sobre o que se diz. Nas relações de sentido, todo discurso comporta outros dizeres já ditos, imaginados ou possíveis. Já as relações de força correspondem a um “lugar a partir do qual fala o sujeito e é constitutivo do que ele diz” (Orlandi, 2012, p. 39). Essas relações, por sua vez, inscrevem-se em formações imaginárias. Logo, a imagem que criamos dos sujeitos-indivíduos e dos lugares empíricos que ocupam na sociedade é o que está presente no discurso, ou seja, é a maneira como representamos ou projetamos esses sujeitos e lugares no discurso que resulta em um imaginário, o qual se tece envolvido por relações de sentidos e forças.

Orlandi (2012, p. 42) afirma também que “o imaginário faz necessariamente parte do funcionamento da linguagem”. Sendo assim, as imagens construídas sobre os sujeitos se constituem a partir da relação entre o simbólico e o político. Por isso, esperamos que um sujeito “x” produza sempre o mesmo tipo de discurso, entretanto sabemos que pode haver mudanças e que esse sujeito “x” pode produzir discursos diferentes daqueles imaginados/esperados. Dessa forma, podemos afirmar que os sentidos são fluídos, ainda que possuam uma relativa estabilidade, e que não residem nas palavras nem nos sujeitos dos discursos, uma vez que são fruto do funcionamento da linguagem. Assim compreendemos melhor os condicionamentos que o imaginário produz e que nos leva a homogeneizar discursividades sob um efeito de evidência dos sentidos e dos sujeitos.

Tais processos acontecem como mecanismo da ideologia, a qual está presente em gestos de interpretação e produção de sentidos. Como dito anteriormente, o efeito de evidência atua como se os sentidos existissem desde sempre, como uma *já-lá*. Esse efeito acontece sob o prisma da ideologia, a qual guiará os modos de interpretação evidenciando alguns sentidos possíveis e silenciando outros. Por isso, através do trabalho da ideologia, os sujeitos constroem imaginários sobre o que se diz e sobre quem diz. Dessa forma, entendemos que não existe realidade sem formações imaginárias resultantes, invariavelmente, do trabalho da ideologia.

Ao analisar livros didáticos de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) e concentrar nosso foco no tratamento da América Latina, podemos observar o mecanismo de funcionamento do imaginário e da ideologia. Nesta análise, foi possível identificar inicialmente um atravessamento ideológico vinculado a um modo colonialista de compreender a AL. Esse atravessamento pôde ser reconhecido no imaginário sobre esse território nas discursividades sobre a AL presentes nos LD adotados como *corpus* nesta pesquisa.

Uma vez identificado o referido atravessamento ideológico, entendemos a importância de recorrer aos postulados dos Estudos Culturais porque nos auxiliam a compreender a construção de possíveis gestos de colonialidade e decolonialidade que tenham repercussão na edição de livros didáticos de ELE.

O currículo brasileiro, na atualidade, tem se filiado ideologicamente a políticas públicas neoliberais que fortalecem seu vínculo com os EUA. Essa filiação tem repercutido nas políticas linguísticas, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que traz apenas a língua inglesa como componente curricular obrigatório na Área de Linguagens e suas Tecnologias, no que se refere às línguas estrangeiras. Temos, então, um currículo monolíngue e, por isso, entendemos que esse é um gesto de colonialidade, já que a língua inglesa se vincula a uma materialidade simbólica que representa lugares de poder político e econômico em nossa contemporaneidade.

Esse modo de pensar as políticas linguísticas brasileiras produz efeitos nos modos de dizer de AL, pois uma vez que se privilegia o ensino de uma língua franca vinculada a países hegemônicos, colabora-se para a construção de um imaginário que desprestigia as línguas e países que estão à margem de um lugar hegemônico social, econômica e politicamente. Isto impactará na forma como a AL é tratada nos LD e demonstra como nós, brasileiros, nos relacionamos com a América Latina.

A partir do identificado empiricamente em livros didáticos de ELE produzidos por editoras europeias, sobretudo, o Estado espanhol segue designando o que é ser latino-americano e, dessa forma, silenciando identidades latino-americanas. 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”, porém, em contrapartida, também cobra uma atitude decolonial que busque promover uma real independência entre países e lugares sociais subalternizados. Compreendemos a noção de decolonialismo a partir das teorias pós-coloniais cujo fundamento principal reside em questionar as relações de independência/dependência dos países latino-americanos.

Uma das questões referentes à 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*³, seguem-se produzindo “centros de saber/dizer” sobre a língua e seu ensino. Sabemos, consoantes 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, por meio da relação entre linguagem e as formas

³ Conforme Fanjul (2011), o termo *pan-hispanismo* se filia à noção de *policentrismo*. Ambas as perspectivas apresentam um caráter descentralizador da língua espanhola por reconhecerem a inexistência de um centro único de padronização para este idioma. No entanto, não questionam quais são os elementos que definem um centro. O termo *pan-hispanismo* deriva da palavra *Hispania*, fato que indica ainda uma necessidade de manter um lugar de referência, e este lugar é a Espanha. Esse lugar de referência se estende para além da nomenclatura, já que instituições espanholas como a Real Academia Española (RAE) seguem orientando diretrizes sobre este idioma. Fanjul (2011, p. 314) afirma que esse gesto sinaliza que há uma “unidade na diversidade” fazendo com que, apesar do reconhecimento de que não existe um único centro, a Espanha permanece no papel de regulamentação do que pode ser dito sobre a língua espanhola.

de conhecimento. Observamos, como demonstraremos, a manutenção, em alguns livros didáticos de ELE, de práticas coloniais que determinam o quê e como um lugar social fala sobre o outro. Através do *pan-hispanismo* – perspectiva que não se desvincula 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.

Em alguns LD de língua espanhola, através da reprodução de relações coloniais, a centralidade em uma perspectiva eurocêntrica não permite que sujeitos latino-americanos, reiteradamente silenciados, consigam falar sobre si próprios e inscrever-se na memória discursiva sobre a língua Espanhola. Consequentemente, nesse movimento, tampouco os sujeitos/estudantes dessa língua conseguirão inscrever-se nas discursividades que se produzem nesses espaços. Dessa forma, constrói-se um imaginário, a partir do conceito de pan-hispanismo, de uma identidade latino-americana homogênea.

Se entendemos que a aprendizagem de uma língua estrangeira implica um processo de encontros, embates, estranhamentos e identificações com um espaço novo e distinto daquele que marca a filiação identitária e ideológica do aprendiz, não podemos homogeneizar esse processo. É preciso entender que o livro didático pode ser um espaço de resistência e de existência de vozes latino-americanas silenciadas sob efeito de um atual funcionamento da colonialidade.

Conforme os aportes teóricos do Estudos Culturais, a América Latina ainda vive 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, que chamaremos aqui de constitutivo⁴, nos termos de Orlandi (2007). Pois, esse silenciar reforça o lugar do imperialismo europeu, inclusive em materiais didáticos, lugar onde se deveria fomentar a desconstrução dessa centralidade. 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, através dos LD, as formas de colonização.

O *boom* da globalização, que conhecemos em princípios do século XXI, trouxe consigo um ideal de ruptura com as fronteiras. Apresentava-se uma ideia de mundo integrado no qual as polarizações entre o Oriente e o Ocidente, Norte e Sul, ricos e pobres não mais existiriam em favor dos intercâmbios transculturais. No entanto, os efeitos da globalização têm se estabelecido justamente de maneira contrária ao propósito inicial e se configuram como efeitos de uma colonialidade moderna. Os centros hegemônicos, por razões comerciais, políticas e ideológicas, têm determinado um modo de tratamento dos países colonizados que os

⁴ 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).

mantém subalternizados e subservientes, negando o princípio de integração esperado em um mundo globalizado. Sendo assim, segundo Coronil (2005), apesar do discurso sobre pluralidade e integração, mantém-se a unidade, a concentração de poder nas “mãos” dos colonizadores modernos (embora antigos), a saber: Europa e Estados Unidos. Por conseguinte, 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 discorrer sobre colonialidade linguística, discute sobre a força da língua dos colonizadores que impactou idiomas indígenas no território hoje compreendido como latino-americano. Línguas como o quéchuá, o náhuatl, aimará, dentre outros 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. De acordo com 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. A língua reflete imaginários sobre os povos e as formações ideológicas que os constituem.

A ausência de países latino-americanos em livros didáticos de ELE é resultado de um imaginário fundado sob bases coloniais. Nesse cenário, observamos ainda que não são todos os latino-americanos que encontram, nos livros didáticos, um lugar de dizer. E isso se deve ao lugar social que ocupam nas relações que o Brasil mantém com a América Latina. Isto se deve ao fato de que a relação entre o Brasil e os países latino-americanos hispânicos é uma relação frágil e pouco significativa porque a AL não é conveniente política e economicamente para as políticas públicas brasileiras.

Isto posto, de acordo com a noção de colonialidade linguística definida por Garcés (2007), os centros hegemônicos determinam quem pode enunciar, o quê e em qual língua. Mignolo (2008, p. 12) trata estas questões dentro do que ele chama de “derecho de enunciación en la esfera disciplinar”. Conforme 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”. Mignolo traduziu 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.

Pensando na esfera disciplinar e no direito à enunciação, observamos que alguns países latino-americanos se encontram numa posição marginal em alguns

livros didáticos de ELE, porque esse é um dos efeitos da globalização, a qual tem sua origem no estabelecimento de relações comerciais e políticas com e entre países. Nessa conjuntura, a América Latina “conquista” direito de enunciação nas esferas disciplinares. Porém, dentro da AL não são todos os países que estão autorizados a enunciar, como Bolívia e Venezuela, por exemplo. Existem países que são silenciados ou tratados conforme uma presença-ausência, como por exemplo os centro-americanos que estão pouco presentes nos livros didáticos e, quando presentes, frequentemente são sujeitos de outras nacionalidades que falam por e sobre eles.

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. Dentro do que se entende por América Latina, uns países estão mais autorizados a falar que outros. Essa autorização é conferida com base posições comerciais e políticas de maior ou menor prestígio.

O mundo vivencia, atualmente, um crescente aumento de posicionamentos conservadores e neoliberais dentro da educação. Esse fato torna 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, 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.

Por isso, interpretamos que silenciar países de língua espanhola na América Latina em livros didáticos de ELE é resultado de um processo histórico de silenciamento desses espaços e de seus sujeitos que redundam 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.

Além disso, 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.

Apesar dos estereótipos que revestem modos de tratamento da América Latina, que tratam esse território sob o imaginário da homogeneidade no folclore, nas festas e comidas típicas, nos personagens midiáticos populares, no léxico etc., existem livros didáticos produzidos por editoras brasileiras e aprovados pelo (PNLD)⁵ que buscam romper com esse imaginário, conseqüentemente, com o *ranço colonial* e apresentam modos de tratamento da AL que visibilizam esse território respeitando sua diversidade e heterogeneidade constitutivas.

Em seguida, apresentaremos dois fragmentos de análise coletado na coleção Sentidos en Lengua Española (2016) para ilustrar exemplos de como é possível promover gestos decoloniais no processo de ensino e aprendizagem da língua espanhola, através da forma os LD tratam os territórios hispanofalantes.

3. Livro didático: espaço material e discursivo nos modos de dizer a América Latina

Antes de seguir com as análises, destacamos a importância de reflexão sobre o livro didático como *corpus* e por essa razão dedicaremos algumas linhas a essa discussão. Tomamos o livro didático como um dos lugares, no processo de educação em línguas, que pode contribuir para o silenciamento ou não da América Latina na formação de nossos estudantes. Por ser um “objeto simbólico e discursivo” (Sokolwicz, 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 vive. Para muitos, o livro didático é o único caminho capaz de proporcionar a possibilidade de conhecer a América Latina, em um espectro que vá além daquele apresentado pelo universo midiático.

O livro didático é, enquanto linguagem, um espaço discursivo inacabado, que nunca dará conta do todo e que lida com a impossibilidade de dizer tudo. A

⁵ Referimo-nos ao edital PNLD 2016, que aprovou a coleção Sentidos en Lengua Española (2016), utilizada como *corpus* de análise neste artigo.

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, trabalhando a partir da relação entre as partes e o todo, e isso que pode produzir um efeito de unidade. Destacamos, entretanto, que a sistematização almejada pelos livros didáticos 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 espaço central 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 a educação em línguas 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 imaginárias que representam no discurso funcionamentos ideológicos. Dessa forma, silenciar ou não a América Latina é um gesto diretamente relacionado a esses processos.

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. Assim, é possível identificar o funcionamento dos discursos produzidos no âmbito das políticas linguísticas e no campo teórico-metodológico sobre educação em línguas que se materializam nesse espaço simbólico e discursivo que é o livro didático.

» Entretexos

1 Observa la imagen a continuación y haz lo que se te pide.
Objetivos: reflexionar críticamente sobre el texto e identificar matices 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 Gamero y Alda. 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.

Imagem 1 - Freitas; Costa (2016)

UNIDAD 2 - SON COMO NOSOTROS, SOMOS COMO ELLOS

1



12 de octubre
DIA DEL RESPETO
A LA DIVERSIDAD
CULTURAL

... Soy lo que sostiene mi bandera,
la pluma dorsal del planeta es
mi cordillera.

Calle 13 - "Latinamérica"

2



12 DE OCTUBRE - DÍA INTERNACIONAL DE LA
INTERCULTURALIDAD
PLURINACIONAL

Ecuador, orgullo de su gente,
construye y fortalece la identidad nacional,
las identidades diversas, la plurinacionalidad y la interculturalidad.

12DeOctubre

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 esperada: Representa porque la wiphala es un símbolo importante de los pueblos andinos.

c ¿Cómo se representa la plurinacionalidad en la imagen II? Respuesta esperada: con la unión de personas que representan diferentes pueblos, de distintas nacionalidades.

Imagem 2 - Freitas; Costa (2016)

Podemos ilustrar esse funcionamento discursivo a partir da análise de fragmentos do LD *Sentidos en Lengua Española* (2016). Nesta coleção didática, suas autoras convocam uma reflexão sobre o significado do dia 12 de outubro para os hispanofalantes, fomentando a leitura da pintura *Primer homenaje a Cristóbal Colón* (Imagem 1) e de cartazes para propaganda (Imagem 2) sobre o dia 12 de outubro. A presença desta pintura representa, neste artigo, um gesto de desconstrução de lugares hegemônicos no processo de educação em línguas, uma vez que suscita, a partir da discussão sobre interculturalidade, um olhar que revisita a história da América Latina a partir do lugar do colonizado. Dessa forma, o 12 de outubro, celebrado em muitos países como o dia da descoberta da América Latina, é ressignificado. Esse processo de revisão é ratificado através da leitura dos cartazes propagandísticos, nos quais o respeito à diversidade e à pluralidade cultural dos povos latino-americanos são os temas exaltados nesta data, em detrimento ao significado que remete ao colonizador espanhol e à ideia de descoberta. A América Latina é dita nestes três textos por latino-americanos, ou seja, o sujeito-enunciador é latino-americano e fala de sua região sob um olhar que não está subalternizado.

Temos nesta obra um exemplo de que é possível distanciar-se de modos de dizer a América Latina que reforçam imaginários marcados por estereótipos que silenciam a história dessa região, uma vez que reproduzem apenas a versão contada pelos colonizadores. Além disso, também mostra que é possível destacar a heterogeneidade dos povos que constituem esse território. O atravessamento

ideológico, neste LD, está marcado por um intento decolonial e, assim, inscreve novos e necessários imaginários nos discursos sobre a América Latina.

Ainda no LD *Sentidos en Lengua Española* (2016), temos uma proposta de atividade (imagem 3) que explora um cartaz referente à educação intercultural bilíngue, apresentando-a como uma forma de preservação da identidade. A atividade 3 (imagem 4) traz como exemplo dessa diversidade um mapa que mostra regiões onde se falam línguas indígenas no Peru.

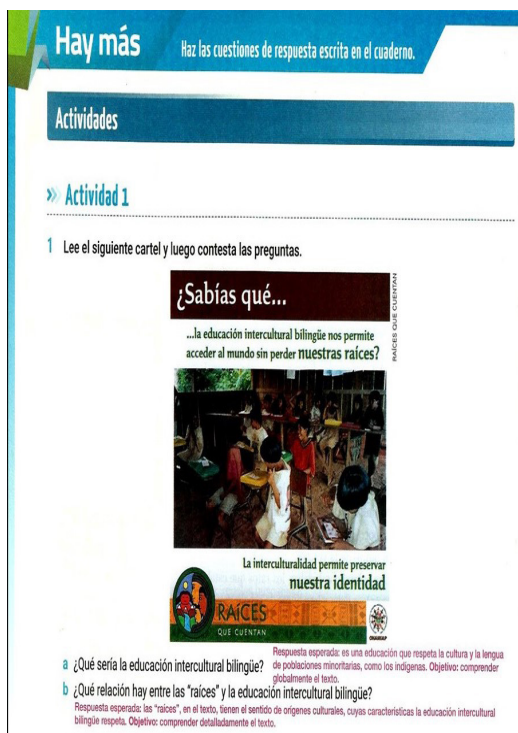


Imagem 3 - Freitas; Costa (2016)

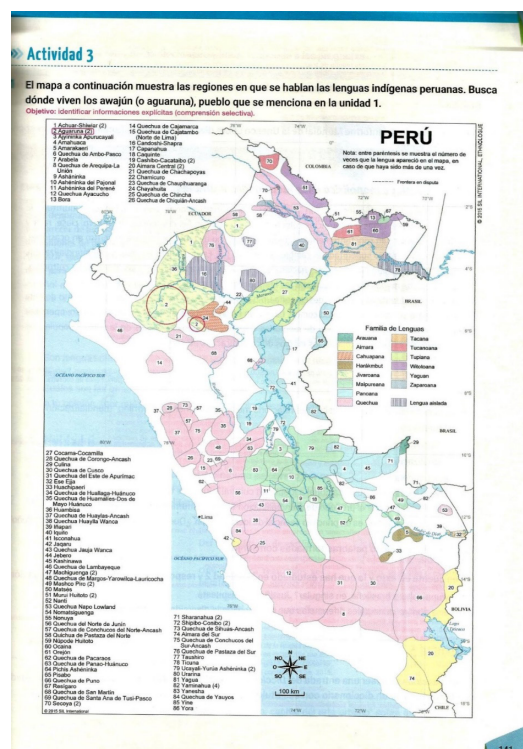


Imagem 4 - Freitas; Costa (2016)

Interpretamos a presença de um mapa sobre línguas indígenas como um gesto de respeito à voz dos povos latino-americanos. Sabemos que nem todas as vozes estarão presentes neste ou em qualquer outro livro didático porque nenhum LD dará conta do todo, como já dito. Uma maior pluralidade de vozes e, sobretudo, de discursos produzidos sobre elas rompem com o imaginário fundado no estereótipo e contemplem sua diversidade. Esse modo de dizer a AL representa um importante avanço na forma de entender a língua espanhola, a América Latina e, conseqüentemente, o processo de educação em línguas. Destacamos esse avanço porque os povos indígenas e suas línguas estiveram, historicamente, pouco presentes nos LD que se orientaram, durante muito tempo, conforme uma tradição escolar forjada sob bases teórico-metodológicas formalistas e instrumentais. Nesse lugar epistemológico, não há espaço para revisão de paradigmas e tampouco a compreensão de que o funcionamento da linguagem acontece atravessado por uma historicidade, formações imaginárias e ideológicas. Quando o

LD em questão trata a questão da interculturalidade pensando nos povos indígenas, evidencia-se um distanciamento dessa episteme e uma sinalização para uma ruptura decolonial.

O apagamento das dimensões históricas, imaginárias e ideológicas no modo de conceber a língua espanhola e os hispanofalantes não impede a aprendizagem desse idioma, 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 morfossintáticas e fonético-fonológicas. A tomada da palavra cobra uma retomada das memórias discursivas, que farão com que o sujeito-aprendiz, interpelado ideologicamente, posicione-se e tome a palavra ocupando uma posição-sujeito.

A discussão sobre interculturalidade proposta no LD *Sentidos en Lengua Española* (2016) permite um trabalho em que as memórias discursivas que constituem a LE sejam discutidas e desenvolve um trabalho de conscientização dos sujeitos-estudantes sobre a língua espanhola, sobre os hispanofalantes e sobre o modo como os estudantes se relacionam com esse universo a partir de seus lugares sociais. Com essa perspectiva, também se contribui para que os sujeitos-estudantes 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, consequentemente, contribuem para o processo de inscrição subjetiva em uma língua estrangeira.

Considerações finais

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 separam, mas que unem e integram ao permitir diálogos com o Outro⁶. Nesse gesto de alteridade, a América Latina 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, conseguimos identificar os silenciamentos e, no exercício da autonomia docente, podemos traçar estratégias didático-metodológicas para

⁶ Referimo-nos ao Outro para designar a posição-sujeito hispanofalante.

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, não são domináveis porque estamos falando de aspectos vivos, que estão em constante processo de reconfiguração.

Compreender essa complexidade e rechaçar modos uniformizadores de tratar a língua espanhola permite 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. 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. Como já dito, 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.

Apoiemo-nos em LD, como utilizado em nosso *corpus* de análise, que se urde a partir de um lugar epistemológico descentralizador. E, mesmo a partir desse lugar, também há incompletudes que os docentes podem refletir sobre recorrendo a outros recursos didático-pedagógicos. Importa muito também que os olhares sobre a língua espanhola e a América Latina se reconfigurem a partir de uma mirada decolonial, pois esse olhar orienta as escolhas didáticas e o modo como lidamos com os livros didáticos.

Referências

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

CELADA, María Tereza. *O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira*. (Tese) Unicamp, SP, 2002.

CORONIL, Fernando. Natureza do pós-colonialismo: do eurocentrismo ao globocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. 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.

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.

FREITAS, Luciana; COSTA, Elzimar. *Sentidos en lengua española*. São Paulo: Richmond, 2016.

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.

MIGNOLO, Walter. *La opción descolonial*. Letral, Número 1, 2008.

MIGNOLO, Walter. *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.

ORLANDI, Eni. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 10. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

ORLANDI, Eni. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 6. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

ORLANDI, Eni. Maio de 1968: os silêncios da memória. In: *Papel da memória*. Pierre Achard et al. 3 Ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 6 Ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

PÊCHEUX, Michel. *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.

PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. In: *Papel da memória*. Pierre Achard et al. 3 Ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

