



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM LETRAS -
NÍVEL DE DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGEM E SOCIEDADE**

JULIANA DE SÁ FRANÇA

O (NÃO) LUGAR DA AMÉRICA LATINA EM *CERCANÍA JOVEN*

**CASCADEL - PR
2018**

JULIANA DE SÁ FRANÇA

O (NÃO) LUGAR DA AMÉRICA LATINA EM *CERCANÍA JOVEN*

Tese apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE - como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Letras, junto ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras, nível de Doutorado - área de concentração Linguagem e Sociedade.

Linha de Pesquisa: Estudos da linguagem: descrição dos fenômenos linguísticos, culturais, discursivos e de diversidade.

Orientador: Prof. Dr. João Carlos Cattelan

CASCADEL - PR
2018

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

França, Juliana de Sá

O (não) lugar da América Latina em Cercanía Joven / Juliana de Sá França; orientador(a), João Carlos Cattelan, 2018.

176 f.

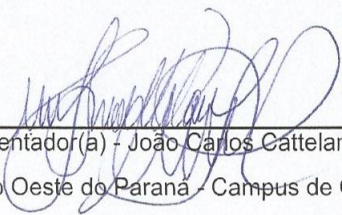
Tese (doutorado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2018.

1. América Latina. 2. Livro didático. 3. Discurso. I. Cattelan, João Carlos. II. Título.

JULIANA DE SÁ FRANÇA

O (não) lugar da América Latina em Cercanía Joven

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Doutora em Letras, área de concentração Linguagem e Sociedade, linha de pesquisa Estudos da Linguagem: Descrição dos Fenômenos Linguísticos, Culturais, Discursivos e de Diversidade, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:



Orientador(a) - João Carlos Cattelan

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Maráisa Lopes

Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Maria de Fátima Silva Amarante

Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-CAMPINAS)



Alexandre Sebastião Ferrari Soares

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Dantielli Assumpção Garcia

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Cascavel, 18 de dezembro de 2018

*À minha mãe, Rosa Maria, a quem devo tudo o que sou;
Ao meu pai, Vilmar Luiz (in memoriam).*

AGRADECIMENTOS

À *minha mãe, Rosa Maria*, sem quem nada teria sido possível. Obrigada por ter me incentivado, desde criança, a enveredar pelos caminhos da busca por conhecimento e por nunca ter medido esforços para me propiciar formação de qualidade. Obrigada por acreditar em mim e por ter me encorajado a seguir em frente mesmo quando tudo parecia difícil demais. Obrigada por ser minha maior referência de luta e de integridade. Juntas, chegamos até aqui.

Ao meu orientador, *professor João Carlos Cattelan*, quem me acolheu já na metade do processo de doutoramento. Obrigada, professor, por ter lançado luz sobre a pesquisa; pela confiança depositada; por compartilhar de forma tão generosa seu conhecimento. Obrigada pela orientação tranquila, paciente e, ao mesmo tempo, firme. Obrigada pela disposição ao diálogo e pelo privilégio em compartilhar ideias. Minha admiração e meu respeito.

Ao meu primeiro orientador no Doutorado, *professor Ciro Damke*, quem escolheu a mim durante a seleção. Obrigada, professor, por ter propiciado minha entrada no Programa. Obrigada pelo tempo compartilhado e, sobretudo, pela compreensão ao permitir a troca de linha e de orientador, quando meu trabalho reivindicava outros aportes teóricos. Minha gratidão.

Ao *professor Alexandre Sebastião Ferrari Soares* e às *professoras Maraísa Lopes, Maria de Fátima Silva Amarante* e *Dantielli Assumpção Garcia*, que compuseram a banca avaliadora. Obrigada, professores, pela leitura atenta e pelas gentis considerações.

À *Luciane Thomé Schröder* e à *Clarice Cristina Corbari*, que me acompanham desde quando o Doutorado era apenas uma ideia. Obrigada, meninas, pelo incentivo; pela escuta paciente; pela conversa franca; pela disposição em ajudar. Obrigada pelo bom humor e pelas risadas que tornaram mais leve essa caminhada.

À *Franciele Luzia Orsatto*, à *Juliana Voigt* e à *Wânia Beloni*, com quem compartilho as alegrias e as dores da vida acadêmica desde a graduação. Obrigada, meninas, pela amizade que tem nos fortalecido mutuamente.

À pequena *Gabriela Maria Schröder Cattelan*, quem atuou como mensageira no processo de escrita deste trabalho. Obrigada, Gabi, por ter feito chegar ao professor Cattelan as versões impressas de cada capítulo.

Latinoamérica

Soy, soy lo que dejaron
Soy toda la sobra de lo que se robaron
Un pueblo escondido en la cima
Mi piel es de cuero, por eso aguanta cualquier clima
Soy una fábrica de humo
Mano de obra campesina para tu consumo

Frente de frío en el medio del verano
El amor en los tiempos del cólera, ¡mi hermano!
Soy el sol que nace y el día que muere
Con los mejores atardeceres
Soy el desarrollo en carne viva
Un discurso político sin saliva
Las caras más bonitas que he conocido

Soy la fotografía de un desaparecido
La sangre dentro de tus venas
Soy un pedazo de tierra que vale la pena
Una canasta con frijoles,
Soy Maradona contra Inglaterra anotándote dos goles

Soy lo que sostiene mi bandera
La espina dorsal del planeta es mi cordillera
Soy lo que me enseñó mi padre
El que no quiere a su patria, no quiere a su madre
Soy América Latina, un pueblo sin piernas, pero que camina

Tú no puedes comprar el viento
Tú no puedes comprar el sol
Tú no puedes comprar la lluvia
Tú no puedes comprar el calor

Tú no puedes comprar las nubes
Tú no puedes comprar los colores
Tú no puedes comprar mi alegría
Tú no puedes comprar mis dolores

[...]

Vamos caminando
Aquí se respira lucha
Vamos caminando
Yo canto porque se escucha
Vamos dibujando el camino
Vamos caminando
Aquí estamos de pie
¡Qué viva la América!
No puedes comprar mi vida
(Calle 13)

FRANÇA, Juliana de Sá. **O (não) lugar da América Latina em *Cercanía Joven***. 2018. 176 p. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel.

RESUMO

Esta pesquisa objetiva analisar a imagem da América Latina no discurso da coleção didática de língua espanhola *Cercanía Joven*, adotada por escolas da rede pública do oeste do Paraná. Refletir sobre uma representação implica pensar em efeitos de sentidos possíveis e, sobretudo, no entendimento de que os sentidos não são fixos ou pré-determinados, mas construídos a partir do engendramento de processos discursivos: constitui-se, portanto, em um exercício de compreensão. Por ser uma disciplina cujo olhar se volta para a leitura e que se preocupa com aspectos sociais e ideológicos que constituem as práticas discursivas em suas diferentes naturezas, a Análise de Discurso de linha francesa, apresenta-se como terreno propício para as reflexões empreendidas. Compreende-se que são os discursos que circulam na sociedade que imprimem sobre a América Latina *status* simbólico e que o livro didático, ao pautar aquilo a que o estudante deve - ou não - ter acesso em seu percurso escolar, goza de certo poder de construção do imaginário coletivo. A escolha deste objeto de pesquisa se deve a duas razões: ao papel atribuído ao livro didático na esfera escolar e pelo fato de *Cercanía Joven* se constituir em uma coleção aprovada pelo Programa Nacional do Livro e Material Didático e, portanto, ter seu discurso autorizado pelo governo brasileiro. Entendendo que a língua não é um instrumento dócil e manejável segundo intenções pré-determinadas de um sujeito “dono de seu dizer”, mas uma materialidade em que são tecidos discursos, sujeitos e memórias, partiu-se da hipótese de que a coleção didática em foco possui traços de acomodação a um discurso que, sob a defesa da bandeira da diversidade e da pluralidade, revela-se superficial, homogeneizante e fragmentado no tocante à América Latina. A constituição do *corpus* se deu a partir da seleção de sequências discursivas, recortadas das seções de fala, escuta, escrita e leitura da coleção didática. Como resultado desse processo de investigação, foi possível observar que há mais permanências na prática discursiva de *Cercanía Joven*, evocando já-ditos, do que rupturas de sentidos cristalizados.

PALAVRAS-CHAVE: América Latina; Livro Didático; Discurso; *Cercanía Joven*.

FRANÇA, Juliana de Sá. **El (no) lugar de Latinoamérica en Cercanía Joven**. 2018. 176 p. Tesis (Doctorado en Letras). Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel.

RESUMEN

Esta investigación objetiva analizar la imagen de Latinoamérica en el discurso de la colección didáctica de lengua española Cercanía Joven, adoptada por escuelas de la red pública del oeste de Paraná. La reflexión sobre una representación implica pensar en efectos de sentidos posibles y, sobre todo, en el entendimiento de que los sentidos no están fijos o predeterminados, sino son construidos a partir de la elaboración de procesos discursivos: se constituye, por lo tanto, en un ejercicio de comprensión. Por ser una asignatura cuya mirada se vuelve a la lectura y que se preocupa por aspectos sociales e ideológicos que constituyen las prácticas discursivas en sus diferentes naturalezas, el Análisis de Discurso de línea francesa, se presenta como la dimensión teórica adecuada para las reflexiones emprendidas. Se entiende que son los discursos que circulan en la sociedad que imprimen sobre Latinoamérica estatus simbólico y que el libro didáctico, al pautar aquello a lo que el estudiante debe - o no - tener acceso en su vida escolar, goza de cierto poder de construcción del imaginario colectivo. La elección de este objeto de investigación se debe a dos razones: al papel atribuido al libro didáctico en la escuela y al hecho de que Cercanía Joven se constituye en una colección aprobada por el Programa Nacional del Libro y Material Didáctico y, por lo tanto, su discurso está autorizado por el gobierno brasileño. Entendiendo que la lengua no es un instrumento dócil y manejable según intenciones predeterminadas de un sujeto "dueño de su decir", sino una materialidad en la que son tejidos discursos, sujetos y memorias, se partió de la hipótesis de que la colección didáctica en cuestión tiene rasgos de acomodación a un discurso que, bajo la defensa de la diversidad y de la pluralidad, se revela superficial, homogeneizante y fragmentado en lo tocante a Latinoamérica. Para la constitución del corpus, fueron seleccionadas secuencias discursivas, recortadas de las secciones de habla, escucha, escritura y lectura de la colección didáctica. Como resultado de este proceso de investigación, fue posible observar que hay más permanencias en la práctica discursiva de Cercanía Joven, evocando ya dichos, que rupturas de sentidos cristalizados.

PALABRAS CLAVE: América Latina; Libro Didáctico; Discurso; Cercanía Joven.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mundo hispanohablante	65
Figura 2 - Cartões postais	82
Figura 3 - Turismo hispânico	94
Figura 4 - Diversidade	101
Figura 5 - Ausenc'as	125
Figura 6 - Visto para um sonho	137

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Contraste entre a presença de negros e branco em <i>CJ</i>	104
Tabela 2 - Quantidade de páginas em que cada país cujo espanhol é língua oficial aparece em <i>CJ</i>	143

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AD - Análise de Discurso
- AIE - Aparelhos Ideológicos de Estado
- AL - América Latina
- ARE - Aparelho Repressivo de Estado
- ASALE - *Asociación de Academias de la Lengua Española*
- CJ - *Cercanía Joven*
- CNLD - Comissão Nacional do Livro Didático
- CPs - Condições de produção
- CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina
- COLTED - Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático
- FD - Formação discursiva
- FI - Formação ideológica
- FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- IELA - Instituto de Estudos Latino-americanos
- INL - Instituto Nacional do Livro
- LE - Língua estrangeira
- LD - Livro didático
- MEC - Ministério da Educação
- MERCOSUL - Mercado Comum do Sul
- PLIDEF - Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
- PLIDEM - Programa do Livro Didático para o Ensino Médio
- PLIDES - Programa do Livro Didático para o Ensino Superior
- PLIDESU - Programa do Livro Didático para o Supletivo
- PLIDECOM - Programa do Livro Didático para o Ensino de Computação
- PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático
- OCNs - Orientações Curriculares Nacionais
- OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- ONU - Organização das Nações Unidas
- SD - Sequência discursiva
- UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
- USAID - *United States Agency for International Development*

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. CJ: UM DISCURSO LEGITIMADO	17
1.1 O LD COMO DISCURSO DE VERDADE.....	17
1.2 O LD E O CONTROLE DO ESTADO	25
1.2.1 Apresentando <i>CJ</i>	32
2. AD: (RE)CONHECENDO A TEORIA	37
2.1 RUPTURAS E APROXIMAÇÕES: FILIAÇÕES TEÓRICAS DA DISCIPLINA DO ENTREMEIO	37
2.2 A TEORIA DO DISCURSO: CONCEITOS FUNDAMENTAIS	46
3. VOZES QUE ECOAM	59
3.1 “MUNDO HISPANOHABLANTE” E “MUNDO HISPÁNICO”: EM BUSCA DE UMA DELIMITAÇÃO	62
3.2 NA CONSTRUÇÃO DE UMA IMAGEM, O PASSADO SE FAZ PRESENTE	68
3.2.1 O <i>box</i> didático: AL em espaço periférico	70
3.2.2 O lugar onde se falam línguas latinas	73
3.2.3 Natureza exuberante e povo hospitaleiro	80
3.2.4 O europeu como centro.....	93
3.2.5 O estereótipo da inadequação	98
3.2.6 As cores da diversidade	101
3.2.7 Problemas sociais e o Estado que falha.....	106
3.2.8 Um local marcado por ditaduras.....	118
3.2.9 O sonho de migrar.....	127
3.2.10 Lugares (in)visíveis.....	141
3.3 “A DESCOBERTA DA AMÉRICA (QUE AINDA NÃO HOUE)”	154
CONSIDERAÇÕES FINAIS	165
REFERÊNCIAS	169

INTRODUÇÃO

Único país do continente americano a possuir a Língua Portuguesa como idioma oficial, o Brasil está rodeado por vizinhos, em sua maioria, hispano-falantes. Além de compartilhar de uma constituição histórica semelhante, cujas raízes estão ancoradas na colonização, a posição geográfica brasileira representaria uma das fortes razões para que o olhar do Brasil estivesse voltado para os demais países latino-americanos. Ocorre que, na prática, a aproximação e a valorização mútua entre os países da América Latina (doravante, AL) ainda está aquém daquilo que, por vezes, almejou-se, inclusive, por políticas integracionistas.

No que tange ao aspecto educacional, pesquisas demonstram que o alunado brasileiro sequer reconhece que é latino-americano. Como se o Brasil não integrasse política, social e historicamente a AL, estudantes demonstram desconhecimento em relação à região e, não raras vezes, posicionam-na em um lugar permeado por sentidos negativos.

Compreende-se que são os discursos que circulam pela sociedade que imprimem sobre a AL o seu *status* simbólico e que os materiais didáticos, entre eles, o livro didático (LD), ao pautarem aquilo a que o estudante deve - ou não - ter acesso em seu percurso escolar, gozam de certo poder sobre a construção do imaginário coletivo. Tradicionais na esfera escolar, os LDs são um dos principais instrumentos utilizados pelos professores no preparo e na condução das aulas. Por consequência, convertem-se em um dos materiais mais manuseados pelos estudantes brasileiros ou, pelo menos, são os livros a que eles têm mais acesso no decorrer da jornada escolar.

Diante do relevo dos LDs no âmbito pedagógico, o governo brasileiro conta com o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), cujo objetivo principal é avaliar e disponibilizar, de forma gratuita, obras didáticas às escolas públicas brasileiras. A avaliação, de modo geral, visa eliminar publicações que apresentem inconsistências teórico-metodológicas e que reproduzam estereótipos ou levem à discriminação: o LD, supostamente, não poderia apresentar equívocos ou deslizes. O gesto de aprovação de determinada obra parece ratificar as observações de Grigoletto (1999a), para quem, tem-se atribuído ao LD um *status* de saber definitivo e um estatuto de discurso de verdade. Apesar de autorizado pelo Estado e sob a aparência da imparcialidade, compreende-se que a língua não é

neutra e o discurso dos LDs aprovados é sustentado por ideologias, produzindo conhecimento e “verdades”, que podem se naturalizar. Entende-se que no LD estão tecidos discursos, sujeitos e memórias e, por isso, é necessária a reflexão em torno dos discursos mobilizados por este instrumento pedagógico.

Em face dessas considerações e tomando o discurso como materialidade da(s) ideologia(s) que atravessa(m) os sujeitos, objetiva-se nesta pesquisa analisar, à luz da Análise de Discurso de linha francesa (doravante, AD), a imagem discursivizada sobre a AL na Coleção Didática de língua espanhola *Cercanía Joven* (doravante, CJ), aprovada pelo PNLD e adotada por escolas da rede pública do nível médio de ensino, no oeste paranaense.

O histórico dos didáticos de espanhol no Brasil apresenta-se marcado pela presença de grupos editoriais espanhóis, que acabaram exportando da península um “modelo” de LD que não privilegiava a AL em suas páginas. A atuação de professores e de associações de professores de espanhol foram alguns dos elementos que passaram a reivindicar um ensino de espanhol mais plural, tanto no que diz respeito à variação linguística quanto à diversidade social, histórica e cultural. A publicação das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (doravante, OCNs), em 2006, foi um importante marco ao coadunar com os anseios desses grupos e orientar que o ensino dessa língua valorizasse e desse espaço, de forma igualitária, a todos os países em que o espanhol é idioma oficial. Por consequência, a produção de LDs deveria se adequar às novas demandas.

Mesmo com a observação de alguns avanços, considera-se que a AL ainda não goza de uma abordagem efetiva nos LDs. Este trabalho, portanto, parte da hipótese de que a prática discursiva de CJ, apesar de defender a bandeira da diversidade e da pluralidade - linguística, cultural, social, entre outras -, desliza para a produção de sentidos que a colocam no lugar comum, ou seja, reproduz vozes já conhecidas, que não contribuem de forma significativa para o deslocamento de sentidos relacionados à região - para que a AL seja “des-coberta”.

Este trabalho está dividido em três capítulos. No primeiro, traça-se um panorama sobre o LD no contexto brasileiro, debatendo o *status* de que os didáticos gozam socialmente, bem como apresentando os dispositivos legais que regularam - e regulam - sua circulação pelas salas de aula ao longo da história. Neste momento, busca-se caracterizar, também, o objeto da pesquisa, a coleção didática CJ, percorrendo sobre sua organização e estrutura.

Na sequência, o segundo capítulo versa sobre a constituição da base teórica do estudo, a AD francesa. Em um primeiro momento, lança-se o olhar sobre o panorama teórico da França na década de 60 e, também, sobre as aproximações e rupturas empreendidas por Pêcheux para a constituição da Teoria do Discurso. A partir da apresentação de sequências discursivas (SDs) extraídas do *corpus*, pretende-se demonstrar o funcionamento de alguns dos conceitos fundamentais da AD.

O terceiro e último capítulo é dedicado à análise do *corpus*. Antecedendo o exame das SDs, tecem-se considerações sobre o ensino de línguas estrangeiras (LEs), segundo a perspectiva teórica do discurso, bem como se retomam apontamentos sobre o conceito de memória. O capítulo também contempla uma seção para apresentação das expressões “*Mundo hispánico*” e “*Mundo hispanohablante*”, cujo registro é recorrente em *CJ* e, em face das poucas ocorrências de “*Latinoamérica*”, tornam-se relevantes por englobarem localidades que integram a AL. Por fim, apresentam-se as análises das SDs, divididas em subseções segundo temáticas específicas.

Considera-se que este trabalho pode oferecer contribuições a campos diversos do saber: aos estudos da linguagem, devido ao foco no discurso; aos estudos sobre ensino, devido à escolha do *corpus*; e à história, sociologia e áreas relacionadas, por tratar de um tema de interesse dessas disciplinas. Pode-se colaborar, também, com discussões empreendidas, sobretudo, nos cursos de Licenciatura, para: a) reavaliar as práticas discursivas sobre o ensino de línguas; b) analisar criticamente materiais que baseiam as práticas de ensino nas salas de aula; c) refletir acerca das práticas ideológicas que atravessam materiais utilizados no ambiente escolar, provocando questionamentos sobre os discursos socialmente cristalizados.

Entende-se que é no e pelo discurso que imagens são construídas e, na mesma medida, podem ser desconstruídas; por isso acredita-se que a reflexão acerca da discursivização da AL em uma coleção de didática adotada por escolas da rede pública do Oeste do Paraná, pode contribuir para a promoção do respeito em relação às diferenças sociais, culturais e linguísticas, como preveem os documentos oficiais de ensino de línguas no Brasil.

1. CJ: UM DISCURSO LEGITIMADO

Para investigar a imagem da AL no discurso da coleção didática *CJ*, faz-se necessário situar o LD no contexto educacional brasileiro, atentando para as condições de produção (CPs)¹ que permitem o surgimento - ou, ainda, a manutenção - de determinado discurso. Os textos selecionados de *CJ* para análise, tomados como materialização de um discurso, pertencem, como afirma Foucault (1995), a um contexto institucional que determina, em uma dada conjuntura sócio-histórica, aquilo que pode e deve ser dito - bem como, aquilo que deve ser silenciado.

Assim, o objetivo deste capítulo é apresentar a coleção didática *CJ*, situando-a a partir do papel do LD na sociedade e da legislação que norteia e permite sua circulação. Acredita-se que observar essas relações pode auxiliar na compreensão do LD como um objeto em que circula uma ideologia dominante - ou que se impõe como dominante - em relação à AL.

1.1 O LD COMO DISCURSO DE VERDADE

O LD tem sido tomado, ao longo dos anos, como objeto de grande número de pesquisas. De modo geral, tais estudos centram-se, quase exclusivamente, no caráter pedagógico dos manuais, seja em seu papel em sala de aula, seja no tratamento dado aos conteúdos. Em número reduzido, estão as pesquisas que se ocupam dos sentidos produzidos pelos discursos que ele faz circular.

A abundância de trabalhos que versam sobre o papel pedagógico do LD em detrimento daqueles que o abordam como veículo ideológico - e, portanto, produtor de sentidos - pode ser explicada pelo *status* de que os didáticos gozam no contexto brasileiro. Esses materiais aglutinam conjuntos de forças, historicamente situadas, que autorizam, legitimam e ocultam os sentidos que os constituem. Tais forças os relacionam diretamente com o que, supostamente, seria exterior a eles - mas que adentra suas páginas -, como o discurso do Estado e do mercado editorial.

O advento dos LDs como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem tem ligação com o aumento da própria demanda escolar: o ensino sistemático, antes

¹ No capítulo 2, dedicado à fundamentação teórica, serão retomados os conceitos teóricos da AD mencionados ao longo do presente capítulo.

restrito às elites, passou por um processo de ampliação de seu público, o que provocou uma nova forma de organização da dinâmica escolar, com disciplinas cada vez mais específicas e número de alunos ampliado.

De acordo com Coracini (1999), o LD é um objeto legitimado e autorizado pela escola, instituição a quem se atribui a tarefa de preparar o indivíduo para a vida em sociedade. Assim, em uma relação de poder, é papel da escola estabelecer as estratégias e os procedimentos metodológicos, avaliar o desenvolvimento do aluno, fazer recortes de temas a serem abordados, bem como selecionar os instrumentos que servirão ao processo de ensino aprendizagem, a exemplo do LD:

São essas regras, que definem as relações de poder e que subentendem valores tomados como verdades por um dado grupo social, verdades essas que definiriam a ética da escola. Entretanto, a escola não o faz sozinha: ao mesmo tempo que constrói o imaginário discursivo da sociedade a seu respeito, vê também seus valores, interesses e necessidades de toda ordem sendo construídos e modificados por essa mesma sociedade (CORACINI, 1999, p. 33).

Os conteúdos que integram os saberes ensinados pela escola recebem, dessa forma, a influência da sociedade em que a instituição escolar se insere ao mesmo tempo em que a influenciam. Tomado como uma das principais - se não a principal e, por vezes, única - ferramenta do processo de ensino aprendizagem, o LD norteia a prática do professor em sala de aula e materializa saberes legitimados pela sociedade e, por extensão, pela escola, ou seja, a “verdade” que se deve ensinar.

Segundo Foucault (2017), as sociedades acolhem determinados discursos e os fazem funcionar como verdadeiros, criando o que se denominou como “regimes de verdade”. Nessa perspectiva, há discursos autorizados e legitimados pelas relações de poder, em detrimento de outros, que são desautorizados, não reconhecidos e silenciados. Conforme o filósofo, a verdade possui um funcionamento próprio atrelado a alguns fatores que permitem sua instauração e manutenção:

a ‘verdade’ é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem; está submetida a uma constante incitação econômica e política (necessidade de verdade tanto para a produção econômica, quanto para o poder político); é objeto, de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo (circula nos aparelhos de educação ou de informação, cuja extensão no corpo social é relativamente grande, não obstante algumas limitações rigorosas); é produzida e transmitida sob o controle, não

exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos (universidade, exército, escritura, meios de comunicação); enfim, é objeto de debate político e de confronto social (as lutas 'ideológicas') (FOUCAULT, 2017, p. 52).

Partindo das considerações foucaultianas, é possível conceber o discurso de *CJ*, objeto desta pesquisa, e dos LDs em geral como um dos discursos de verdade que circulam pela instância escolar, uma vez que, em seu modo de funcionamento, podem ser reconhecidos vários dos aspectos da verdade elencados por Foucault (2017), como descrito a seguir:

1) o *Discurso científico*: a verdade é pressuposta em certos discursos, como o jornalístico, o científico e o pedagógico. Produzido como sistematização de saberes, o discurso do LD é o da competência e da ciência, ou seja, o que se ensina é tomado como correto, irrefutável: “é o lugar do saber definido, pronto, acabado, correto e dessa forma, fonte última [...] de referência” (SOUZA, 1999a, p. 27);

2) a *Incitação econômica*: a distribuição gratuita de LDs para as escolas públicas é uma política brasileira que movimenta o mercado editorial. Ao mesmo tempo, o próprio Estado brasileiro torna-se consumidor dos materiais ofertados pelas editoras para suprir a demanda das escolas que atende. Dados do PNLD 2015², no qual se insere *CJ*, indicam que o governo investiu mais de R\$750 milhões na aquisição de livros para alunos do ensino médio em 2014. No caso específico do ensino de Língua Espanhola, cabe mencionar, ainda, que desde a formação e a consolidação do Mercado Comum do Sul (Mercosul), a Espanha passou a incrementar políticas de expansão editorial e a atuar fortemente no mercado brasileiro, inclusive com a compra de grupos editoriais nacionais;

3) a *Ampla circulação e consumo*: de acordo com Choppin (2008), como produtos da indústria cultural, os livros podem ser reproduzidos em larga escala e difundidos por um vasto território. No caso dos didáticos, criados para circular na esfera escolar e amparados por programas do Estado, são inegáveis a larga difusão e o alto consumo. No PNLD 2015, cerca de 90 mil exemplares de LDs foram distribuídos entre os estudantes de nível médio de 19.363 escolas públicas brasileiras;

² Dados divulgados pelo Portal do FNDE. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>. Acesso em 05/03/2017.

4) *Controle político*: como já aludido, o Estado brasileiro possui políticas específicas sobre os didáticos. Ao longo dos anos, como se verá na próxima seção, diversas medidas legais foram empreendidas para controlar a produção, a circulação e a distribuição dos LDs no Brasil.

Nessa mesma perspectiva, Souza (1999a, p. 27) afirma que o LD é depositário de um saber legitimado, pois é detentor de “uma verdade sacramentada a ser transmitida e compartilhada”. Conforme a autora, com a verdade já dada, “o professor, legitimado e institucionalmente autorizado a manejar o livro didático, deve apenas reproduzir, cabendo ao aluno assimilá-la” (SOUZA, 1999a, p. 27).

Cabe ressaltar que o discurso de verdade ancora-se, sobretudo, na ilusão da completude dos sentidos. Para Grigoletto (1999a), é como se no LD os sentidos fossem dados de forma transparente ao professor e ao aluno, ignorando a multiplicidade de leituras que podem ser feitas do material. O manual do professor, embora seja idealizado numa perspectiva de orientação ao docente, pode ser tomado como indicador do caráter fechado do LD, pois rege a prática em sala de aula, onde, segundo a autora, o professor é instado a obedecer às instruções nele contidas e o aluno a executá-las.

Choppin (2008, p. 14) faz uma analogia entre a sistemática escolar e os textos religiosos para explicar o que representam os LDs para os docentes, afirmando que:

Podemos dizer, não sem malícia, que os programas representam para os docentes - e para os pais - o que os Textos Sagrados são para os religiosos, com uma pequena diferença: os segundos são, a princípio, imutáveis, enquanto que os primeiros podem ter a tendência de se transformar constantemente. Em tal contexto, os livros de texto assumem uma função próxima a que prega o catecismo no mundo cristão.

De acordo com Foucault (2000), a sociedade é dotada de rituais aos quais os discursos estão sujeitos. O sistema de ensino configura-se como um desses rituais, determinando e fixando papéis para os sujeitos que dele fazem parte: “Os discursos [...] não podem ser dissociados dessa prática de um ritual que determina para os sujeitos que falam, ao mesmo tempo, propriedades singulares e papéis pré-estabelecidos” (FOUCAULT, 2000, p. 39). No momento em que o docente reproduz aquilo que o manual do professor preconiza, ocorre a legitimação do LD, pois, para que o discurso se configure como verdade, é necessário que seja difundido.

De acordo com Grigoletto (1999a, p. 68), na dinâmica escolar, envolvendo o LD e os discursos que ele faz circular, o professor “é visto como um usuário, assim como o aluno, e não como analista. Ele é um consumidor do produto segundo as diretrizes ditadas pelo autor”. O LD apresenta-se, então, como um bem de consumo do qual não se poderia prescindir, devido aos sentidos cristalizados de que ele facilita a aprendizagem, trazendo referências para os alunos e definindo parâmetros reconhecidos para os professores sobre o que ensinar e como ensinar. É o que se percebe em entrevistas realizadas por Braga (2014), em que professores de LE avaliam positivamente as práticas escolares respaldadas pelo LD:

“Vejo só vantagens porque o livro foi desenvolvido por profissionais dedicados à produção de material didático” (P14Q2).

“O LD traz o benefício de ser um roteiro a seguir, e por isso o planejamento das aulas, se tornou mais fácil” (P7Q2).

“O livro didático possibilitou o acesso do aluno a uma gama maior e mais diversificada de conhecimento, tornando o conhecimento de L.I³ mais acessível ao aluno da escola pública” (P3Q2).

“As vantagens são: a gente pode ver alguns conteúdos em sequência e a desvantagem, aliás, outra vantagem, é que o livro trabalha muito bem alguns conteúdos de gramática” (BRAGA, 2014, p. 69).

Para ser adotado, o LD deve corresponder ao imaginário do professor e à sua capacidade de compreensão e de uso. Conforme Grigoletto (1999a), marcado pelas experiências ao longo da carreira e pela memória, o professor se converte na força motriz de um círculo vicioso em que fórmulas metodológicas e discursos bem aceitos se revestem de nova roupagem, em relações parafrásticas, e são difundidos por edições atualizadas das publicações. Este fato faz com que as alterações nos materiais ocorram de modo muito lento e sutil.

A crença de que o LD é um modelo a ser seguido é ratificada pelo *marketing* feito sobre os materiais, divulgados como alinhados às novas teorias de ensino-aprendizagem e aos resultados das pesquisas mais recentes. Percebe-se que a circulação do LD como um discurso de verdade necessita, como aponta Braga (2014), de um discurso que fale *sobre* o LD, visto que o saber que ele encerra precisa de poder para circular e se constituir como *verdade*.

Os alunos, por sua vez, pouco questionam o material pelo qual são instados a aprender, já que seu imaginário sobre as práticas escolares, assim como o do

³ A abreviatura L.I. na pesquisa de Braga (2014) refere-se à língua inglesa.

professor, também é construído a partir de suas próprias experiências na instituição escolar e pelas relações que estabelecem com os textos que compõem os LDs aos quais são expostos ao longo do percurso estudantil. Assim, os procedimentos, as abordagens, os discursos e o papel atribuído ao LD apresentam-se como verdades inquestionáveis: “seu autor [...] não precisa lutar pelo reconhecimento do seu livro como um discurso de verdade; esta caracterização já é dada” (GRIGOLETTO, 1999a, p. 68).

Diferentemente das primeiras coleções didáticas, que apresentavam textos produzidos para fins especificamente pedagógicos, os atuais LDs compõem-se, geralmente, do que as tendências de ensino denominaram como textos autênticos, ou seja, aqueles que, originalmente, não possuem objetivos didáticos. É o caso de *CJ*, que a partir de diferentes gêneros discursivos, tais como matérias jornalísticas, músicas, poemas, tiras e anúncios publicitários, reveste-se de um *status* de verdade, uma vez que não é o LD quem enuncia, mas a voz social que se faz ouvir nos textos selecionados e que legitimam o discurso veiculado.

Grigoletto (1999a) aponta que a própria organização material do LD contribui para o reforço de sua assimilação como um discurso de verdade. De acordo com a pesquisadora, podem ser elencados três aspectos principais. O primeiro deles diz respeito ao caráter homogeneizante das publicações em que todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem são induzidos às mesmas conclusões e a empreender uma leitura única e direcionada.

A repetição como fio norteador na estruturação das unidades seria o segundo aspecto a ser considerado. Por obedecer a um esquema pré-fixado, o LD uniformiza as reações dos alunos, que, de antemão, já sabem o que esperar e como proceder diante dos capítulos do LD. Por fim, a apresentação naturalizada das formas e dos conteúdos, cria o efeito de um discurso de verdade, cuja verdade *está lá*, esperando para ser reconhecida e assimilada. Em uma analogia simples, é como se o LD fosse portador de um significado preciso e exato do qual o aluno deve se apropriar na íntegra.

Para Grigoletto (1999b), em repetidas ocasiões, forjam-se espaços dialógicos entre aprendiz e LD: o aluno é instigado a se pronunciar, mas dele já se espera algo. O sentido já está posto, esperando apenas para ser apreendido e reproduzido. Pode-se exemplificar esta afirmação com um encaminhamento didático de *CJ* em que, sob o pretexto de abordar o gênero cartão postal, são apresentadas aos alunos

imagens de três diferentes localidades latino-americanas para que escolham aquela que mais os agradou. O encaminhamento simula um momento de diálogo, em que o estudante é, aparentemente, convidado a se pronunciar, mas logo se vê que, efetivamente, forja-se o espaço dialógico: o que o aluno diz ou pensa não importa; a mensagem do cartão postal já contém o enunciado “*Querido Federico, ¡Qué maravilla este país! Los paisajes son alucinantes, como puedes ver y la gente de lo más hospitalario. Creo que te encantaría estar aquí. Um besote. Catalina*”⁴. Independente da escolha realizada, a descrição da localidade será a mesma: um país maravilhoso, com paisagens fantásticas e gente hospitaleira.

O sentido está posto, aguardando sua apreensão. O encaminhamento possui um sentido pré-determinado, inviabilizando que sua construção seja feita a partir da historicidade. Conforme Grigoletto (1999b) retira-se, assim, a oportunidade de o aluno elaborar sentidos considerando suas próprias experiências: a interpretação está dada, negando outras leituras e impossibilitando questionamentos. O aluno é silenciado em função de um sentido homogêneo. Neste encaminhamento, simula-se o espaço de interpretação, que, efetivamente, não ocorre porque o regime de verdade em que o LD se insere o apaga.

Apesar de ser tomado como um discurso de verdade e aparentar, supostamente, neutralidade, o LD insere-se em um contexto sócio-político e, portanto, seu discurso é afetado e constituído pelas ideologias que circulam socialmente. O imaginário acerca da suposta imparcialidade, do discurso inquestionável e transparente creditado ao LD, na verdade, camufla aquilo que é “constitutivamente heterogêneo, complexo, conflituoso, difuso - o discurso, a aprendizagem, o sujeito” (CORACINI, 1999, p. 42). Em uma perspectiva discursiva, como é a AD, a incompletude de sentidos é essencial e se configura como característica inerente à linguagem, nunca um sentido único esperando para ser assimilado:

Nenhuma palavra vem neutra do ‘dicionário’; elas são todas ‘habitadas’ pelos discursos em que viveram ‘sua vida de palavras’, e o discurso se constitui, pois, por um *encaminhamento dialógico*, feito de acordos, recusas, conflitos, compromissos... pelo ‘meio’ dos outros ‘discursos’ (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 68, grifos da autora).

⁴ “Querido Frederico: Que maravilha este país! As paisagens são impressionantes, como você pode ver e as pessoas são o mais hospitaleiras possível. Acredito que você adoraria estar aqui. Um beijão. Catarina (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013a, p. 21, tradução nossa).

Deste modo, não há apenas um sentido possível - verdadeiro e inquestionável - para o discurso do LD, pois os sentidos se constituem sempre na relação entre o linguístico e o histórico. Apenas ilusoriamente é que o sujeito acredita ter encontrado, apreendido ou estabelecido um sentido único para um discurso.

É preciso salientar, também, conforme Braga (2014), o momento em que o LD deve ser posto em funcionamento como um discurso de verdade, pois a reprodução do discurso do LD por meio da ação do professor pode converter-se num lugar de resistência: problematizando aquilo que está naturalizado, rompendo sentidos cristalizados. Como afirma Foucault (2017), este pode ser o lugar das pequenas revoluções diárias, compreendendo que a realidade é múltipla e que ninguém, nem mesmo o LD, é detentor da verdade.

Por considerar que, no contexto brasileiro, o LD é o material mais manuseado pelos estudantes e que a ele é atribuído o *status* de discurso de verdade, bem como por entender que a linguagem não é neutra, fazendo parte de sua constituição o equívoco, os atravessamentos da história e da ideologia, é que se decidiu tomar o LD como objeto de pesquisa e debruçar-se sobre como a imagem da AL apresenta-se discursivizada em *CJ*.

Conforme a AD preconiza, é possível afirmar que os sujeitos que ocupam a posição-autor de LDs não os organizam para demonstrar uma visão individual dos temas tratados. Não é a voz do autor como indivíduo que pode ser ouvida nas manifestações discursivas: as vozes que povoam esses textos vêm de outros lugares (como o mercado editorial, a esfera escolar, e os dispositivos legais, por exemplo), de um já-dito que se perpetua em forma de memória e interdiscurso.

A história do LD no Brasil se confunde com a promulgação de decretos, leis e medidas governamentais. Os deslocamentos e rupturas observados nas publicações “nem sempre buscaram atender às necessidades de uma escola que se pretendia popular, a partir de 1930, mas atenderam a interesses de gabinete e, acima de tudo, foram impostos” (CARMAGNANI, 1999, p. 45). Observa-se, assim, o controle que as instâncias governamentais exercem sobre os conteúdos e discursos que circulam pelos LDs, sendo eles atravessados por forças historicamente reconhecidas. Este controle não é exercido sem que deixe marcas ideológicas tanto no que censura quanto no que autoriza.

O histórico do LD aponta para a constante intervenção do Estado brasileiro, por meio de legislação e programas específicos, sobre os materiais que circulam nas escolas brasileiras. Como uma de suas iniciativas, destaca-se o PNLD, lançado em 1985 e ainda em vigência, que avalia, autoriza e distribui LDs. A próxima seção é dedicada ao contexto sócio-político em que se insere o LD ao longo dos anos.

1.2 O LD E O CONTROLE DO ESTADO

De acordo com Cassiano (2007), o LD é um dos materiais que mais sofre a influência das leis de mercado, especialmente porque as políticas relacionadas a ele mantêm relações com interesses estatais e privados. A esfera educacional no Brasil é compreendida como um promissor e rentável mercado para grupos editoriais oriundos de várias localidades, sobretudo porque o Estado brasileiro, além de se converter em cliente dos produtos ofertados, institui políticas públicas voltadas para o LD.

O PNLD, atual programa que se ocupa das questões relativas ao LD de todos os níveis da educação básica, foi precedido por uma série de medidas e dispositivos legais que, assim como ele, também objetivaram legislar sobre a produção, publicação e circulação dos compêndios didáticos.

Choppin (2008, p. 13) afirma que a regulamentação aplicada aos LDs difere daquela utilizada para as demais publicações, sendo “mais restrita, incidindo sobre a elaboração, concepção, fabricação, autorização; ou em seu uso (modo de difusão e financiamento, procedimentos de seleção, utilização)”. A primeira iniciativa de sistematização e legislação sobre os LDs no Brasil data da época do Estado Novo, quando foi criado o Instituto Nacional do Livro (INL) por meio do Decreto-Lei nº 93 de 21/12/37. No documento, disponível no site do Governo Legislativo Federal⁵, Gustavo Capanema, então ministro da educação, apresenta as razões para a criação do órgão:

DECRETO-LEI Nº 93, DE 21 DE DEZEMBRO DE 1937
Cria o Instituto Nacional do Livro.

EXPOSIÇÃO DE MOTIVOS

⁵Decreto-Lei 93 de 19/12/1937 disponível na íntegra em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-93-21-dezembro-1937-350842-exposicaodemotivos-75476-pe.html> - Acesso em 04/05/2017.

Rio de Janeiro - Em 15 de dezembro de 1937

Sr. Presidente - O livro é, sem dúvida, a mais poderosa criação do engenho humano. A influência que ele exerce, sob todos os pontos de vista, não tem contraste.

O livro não é só companheiro amigo, que instrue, que diverte, que consola. É ainda e sobretudo o grande semeador, que, pelos seculos afora, vem transformando a face da terra. Encontraremos sempre um livro no fundo de todas as revoluções.

É, portanto, dever do Estado proteger o livro, não só promovendo e facilitando a sua produção e divulgação, mas ainda vigilando no sentido de que ele seja, não o instrumento do mal, mas sempre o inspirador dos grandes sentimentos e das nobres causas humanas.

Para tais objetivos, seria conveniente a criação do Instituto Nacional do Livro. Submeto á elevada consideração de V. Ex. um projeto de decreto-lei, dispondo sobre a matéria.

Reitero-lhes os meus protestos de respeitosa estima. - Gustavo Capanema.

O Decreto-Lei nº 93 foi um dos mais notórios dispositivos legais de que o Estado Novo, de Getúlio Vargas, lançou mão para garantir a centralidade do poder. O contexto da época permitiu que houvesse a produção em série de material didático, visto como um forte disseminador do projeto de nacionalismo do governo. Embora enalteça o livro, o documento deixa clara a necessidade de controlá-lo sob a prerrogativa de protegê-lo. Depreende-se, deste modo, a concepção de que o livro é constituído por discursos que necessitam ser vigiados para que não extrapolem o limite do permitido, do aceitável pela sociedade: é preciso controlar o livro para que não altere a ordem estabelecida.

Um ano depois, em 1938, o Decreto-Lei nº 1.006⁶ ratifica a necessidade de controle, ao estabelecer as condições para a produção, importação e utilização do LD. Conforme Choppin (2008), nos países em que a elaboração de materiais didáticos está a cargo de empresas privadas, é natural que o poder político se reserve a prerrogativa de permitir a utilização nas escolas mediante uma autorização prévia. É a esse respeito que o Artigo 3 do Decreto-Lei trata, ao afirmar que “os livros didáticos que não tiverem tido autorização prévia, concedida pelo Ministério da Educação, nos termos desta lei, não poderão ser adotados no ensino das escolas pré-primárias, primárias, normais, profissionais e secundárias, em toda a República”. O mecanismo legal dividiu, portanto, as publicações em dois grupos: a) aquelas cujo discurso era autorizado e, por isso, consideradas instrumentos adequados a

⁶ Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html> - Acesso em 04/05/2017.

circularem pelas escolas; e b) aquelas que, com o discurso não autorizado, deveriam ser excluídas do meio escolar.

Dentro desse mesmo marco político, institui-se a criação da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), responsável pela avaliação e autorização do uso dos LDs. Dentre os critérios a serem considerados pela Comissão, destacam-se os que se referem ao contexto que marcava o país à época, devendo ser desqualificados os livros que fossem considerados desalinhados em relação ao projeto político-ideológico vigente.

Art. 20. Não poderá ser autorizado o livro didático:

- a) que atente, de qualquer forma, contra a unidade, a independência ou a honra nacional;
- b) que contenha, de modo explícito ou implícito, pregação ideológica ou indicação da violência contra o regime político adotado pela Nação;
- c) que envolva qualquer ofensa ao Chefe da Nação, ou às autoridades constituídas, ao Exército, à Marinha, ou às demais instituições nacionais;
- d) que despreze ou escureça as tradições nacionais, ou tente deslustrar as figuras dos que se bateram ou se sacrificaram pela pátria;
- e) que encerre qualquer afirmação ou sugestão, que induza o pessimismo quanto ao poder e ao destino da raça brasileira;
- f) que inspire o sentimento da superioridade ou inferioridade do homem de uma região do país com relação ao das demais regiões.

Percebe-se, como aponta Camargnani (1999, p. 46), que a CNLD “tinha mais a função de um controle político-ideológico do que uma preocupação didática”. O LD é tomado por um caráter disciplinador, responsável por manter a ordem estabelecida, silenciando quaisquer gestos que se opusessem aos valores estabelecidos pelo governo. Observa-se que o dispositivo legal desautoriza LDs cujo discurso se configure como “pregação ideológica [...] contra o regime político adotado pela Nação” e, ao silenciar discursos provenientes de outras formações ideológicas (FIs), institui o discurso estatal como o único autorizado. O LD é tomado, então, como um mecanismo de unificação - e uniformização - nacional e, por isso, o poder político controla e orienta seu uso.

Consolidando a legislação sobre a produção, a importação e a utilização do LD, em 1945, promulgou-se o Decreto-Lei nº 8.460⁷, cuja redação se assemelha a

⁷ Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8460-26-dezembro-1945-416379-publicacaooriginal-1-pe.html> - Acesso em 06/05/2017.

do dispositivo anterior. Entre as alterações, destacam-se o INL como responsável pela publicação oficial de LDs e a subordinação desta comissão ao Ministério da Educação e da Saúde.

Já na década de 60, marcada pela Ditadura Militar, disseminou-se a educação tecnicista de vertente norte-americana. Em 1966, vários acordos foram firmados entre o Ministério da Educação e a *United States Agency for International Development* (USAID), agência estadunidense dedicada a prestar assistência a países subdesenvolvidos em diversas áreas, entre elas a educacional. Conhecida como MEC-USAID, a parceria entre os dois órgãos resultou na criação da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), com o objetivo de coordenar a produção, edição e distribuição dos manuais didáticos. Até o início dos anos 70, foram entregues mais de 50 milhões de livros de forma gratuita para estudantes brasileiros⁸. Contudo, conforme Carmagnani (1999, p. 46), uma quantidade significativa desses materiais era traduzida para o português ou, quando produzidos em terras brasileiras, “sofriam um controle rígido de conteúdo”.

Segundo a autora, as ações empreendidas por essa parceria foram alvo de diversas críticas. Primeiro, porque se questionava a divisão de responsabilidades entre órgãos nacionais e estrangeiros. O segundo ponto residia na influência e no controle norte-americanos sobre a escola brasileira, que recebia orientações de técnicos estadunidenses.

Em 1971 a COLTED foi extinta e, com recursos do INL, o Ministério da Educação (MEC) passou a implementar um sistema de coedição com editoras nacionais. Segundo Cassiano (2007, p. 180), nesse momento, criaram-se programas especiais para todos os níveis de ensino: Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF); Programa do Livro Didático para o Ensino Médio (PLIDEM); Programa do Livro Didático para o Ensino Superior (PLIDES); Programa do Livro Didático para o Supletivo (PLIDESU) e Programa do Livro Didático para o Ensino de Computação (PLIDECOM).

Em 1976, com o Decreto nº 77.107, o governo assume a compra de parcela significativa dos LDs para distribuir entre as escolas por meio do PLIDEF. A verba para o programa provém do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), mas, é insuficiente para atender a todos os alunos da rede pública e, por

⁸ Dado disponível em <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico> - Acesso em 09/05/2017

isso, segundo informação do próprio FNDE⁹, quase a totalidade das escolas municipais é excluída do programa.

Para Choppin (2008, p. 14), “nenhum Estado no mundo pode despreocupar-se da produção de livros de texto” e, assim, durante o processo de redemocratização nacional, nos anos 80, novas medidas governamentais centralizaram ações relativas ao ensino e, conseqüentemente, ao LD, destacando-se a substituição do PLIDEF pelo PNLD:

Na verdade, a *produção* de um novo programa para o livro didático e o conseqüente apagamento do já existente condizem com uma estratégia política em que o objetivo é o de agregar valor positivo a determinado governo, que não quer ter sua imagem política associada ao governo anterior, que nesse caso, era uma ditadura. Por isso, tal governo democrático se autodenominou *Nova República* (CASSIANO, 2007, p. 21, grifos da autora).

O novo programa centraliza, no governo federal, os processos de planejamento, avaliação, compra e distribuição gratuita de coleções didáticas para alunos da escola pública. Devido à falta de estabelecimento de uma fonte financiadora regular, inicialmente, o PNLD contemplou apenas as séries iniciais do ensino fundamental. Somente em 1997, segundo dados do FNDE¹⁰, o programa é ampliado e todas as séries do ensino fundamental público foram cobertas pela distribuição de livros. O nível Médio de ensino passou a integrar o programa em 2003, sem que todas as disciplinas do currículo estivessem contempladas com a distribuição de obras. No caso das LE, como o espanhol, os LDs passaram a ser distribuídos aos alunos das escolas públicas a partir do ano letivo de 2012.

Esse cenário converte o governo brasileiro no maior comprador de livros do país e o nicho mercadológico dos didáticos como o mais rentável no que diz respeito ao comércio de livros. De 1994 a 2005, foram adquiridos por meio do PNLD 1,026 bilhão de obras, movimentando a cifra de R\$3,8 bilhões no custeamento do programa. Um mercado tão rentável como o de didáticos não passaria incólume às leis de mercado e reconfigurou a dinâmica da produção de LDs, antes concentrada nas mãos de empresas de perfil familiar, “com a formação e entrada de grandes grupos no segmento dos didáticos. [...] em 2007, apenas a Editora do Brasil é

⁹ Disponível em <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico> - Acesso em 09/05/2017.

¹⁰ Dados disponíveis em <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico> - Acesso em 09/05/2017.

independente, sendo que as demais passaram a fazer parte de grandes grupos editoriais” (CASSIANO, 2007, p. 12).

Destaca-se, nesse contexto, a marcante presença do capital espanhol, que, de meados dos anos 90 até o início dos anos 2000, esteve entre os maiores investidores estrangeiros no Brasil. Conforme Cassiano (2007), apesar de todos os vizinhos brasileiros serem hispano-falantes e da existência do Mercosul, são institutos oriundos da Espanha e editoras espanholas que se organizam fortemente no país.

Como afirma Foucault (2000, p. 9), em toda sociedade a produção discursiva é controlada, selecionada e organizada segundo procedimentos que objetivam “conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório e esquivar sua pesada e temível materialidade”. Até 1995, a execução do PNLD, em âmbito federal, limitava-se a duas etapas: a compra e a distribuição de livros; contudo, dado o grande número de grupos editoriais, filiados a distintas formações discursivas (FDs) e FIs interessado no filão que representa o mercado dos didáticos, as esferas governamentais - detentoras do poder, compradoras de obras e responsáveis pelas prescrições dos currículos escolares - impõem normas para a produção e circulação do LD.

Atualmente, a execução do PNLD compreende várias etapas. Na primeira delas, o MEC lança um edital de convocação às editoras e estabelece os *critérios eliminatórios comuns* aos LDs - independente da disciplina abordada - e *critérios eliminatórios específicos* - que versam sobre as singularidades de cada disciplina - para a avaliação. As coleções inscritas no programa são avaliadas por uma comissão formada por especialistas de reconhecida competência técnica, que atuam em distintas instituições de ensino, sobretudo em universidades públicas.

O resultado dessa avaliação é legitimado com a publicação do Guia de Livros Didáticos, que apresenta a síntese das obras autorizadas a serem adotadas pelas escolas. O guia conta, ainda, com critérios teórico-metodológicos apresentados em forma de perguntas para orientar a seleção do docente. Como argumenta Cassiano (2007), percebe-se que, nesse processo, há um apagamento da voz do professor de ensino fundamental e médio, uma vez que se encontra desigualmente posicionado em face do discurso oficial sobre os LDs autorizados: cria-se a ilusão de que o docente é um agente ativo ao permitir-lhe escolher que LD irá adotar em suas aulas,

entretanto, esta escolha já está pré-determinada pelos pareceres dos avaliadores do MEC.

Considerando o objetivo desta pesquisa - analisar a imagem da AL em *CJ*, obra submetida ao PNLD 2015 -, cabe destacar alguns dos critérios elencados pelo edital que se relacionam ao tema em foco, como a exclusão de obras cujo discurso reproduza estereótipos:

2.1.2. Observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano.

Serão excluídas do PNLD 2015 as obras didáticas que:

- (1) veicularem estereótipos e preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos (BRASIL, 2013, p. 40).

A seção do edital destinada especificamente às LEs reitera o discurso de respeito à diversidade - em suas amplas acepções - e expõe que o LD de LE a ser considerado deverá ser aquele que

reúne um conjunto de textos representativos das comunidades falantes da língua estrangeira, com temas adequados ao ensino médio, que **não veicule estereótipos nem preconceitos em relação às culturas estrangeiras envolvidas, nem às nossas próprias em relação a elas;**

seleciona textos que favoreçam o acesso à diversidade cultural, social, étnica, etária e de gênero manifestada na língua estrangeira, **de modo a garantir a compreensão de que essa diversidade é inerente à constituição de uma língua e a das comunidades que nela se expressam;** [...]

proporciona articulação entre o estudo da língua estrangeira e manifestações que valorizam o comportamento ético, o reconhecimento dos direitos humanos e da cidadania, a **prática do respeito e acolhimento do outro**, compatível com o perfil do estudante do ensino médio (BRASIL, 2013, p. 45 - 47, grifos nossos).

Ressalta-se que o edital ampara-se na legislação específica sobre as práticas educacionais no Brasil e nos documentos norteadores do ensino, a exemplo das OCNs (2006), em que podem ser lidas indicações para o ensino de espanhol ancorado na pluralidade linguística, cultural e social que representa o universo hispano-falante.

De acordo com Souza (1999b), o processo de avaliação objetiva assegurar a ausência de “erros” conceituais, de preconceitos e inconsistências teórico-

metodológicas. Para a autora, esse processo está ancorado na ideia de verdade e de não-verdade, fazendo com que se perpetue a ideia, já abordada no início do capítulo, do LD como lugar produtor de dizeres de verdade:

Parece que o gesto do MEC se constitui na ilusão da transparência da linguagem e na do sujeito enquanto origem de seu dizer. A partir da “eliminação dos erros”, seria, então possível resgatar a unidade dos únicos sentidos possíveis e verdadeiros? Os agentes do MEC, envolvidos pelos efeitos de evidência dos sentidos, tratam as palavras enquanto referentes transparentes que poderiam ser atravessados para atingir os “conteúdos” e eliminar os erros, pois faz parte da constituição do sujeito um “desejo” [...] de atingir a unidade e não, o equívoco (SOUZA, 1999b, p. 62).

Não figuram entre os objetivos desta pesquisa empreender considerações valorativas sobre a organização e funcionamento do PNLD, contudo compreende-se que os sentidos das materialidades discursivas não podem ser controlados. O esforço para eliminar aquilo que se considera como “erro” ou deslize não é uma garantia absoluta da inexistência de outros sentidos ou mesmo, de acordo com Souza (1999b), daqueles sentidos que se pretendia evitar.

Isso ocorre porque a significação dos textos não está atrelada aos limites do LD, mas na relação com seu exterior constitutivo, que remete a outras vozes, provenientes de outros lugares. Lembra-se que o discurso do LD é a organização de diferentes vozes, oriundas de distintas esferas, para a composição de um só discurso, cuja opacidade, por vezes, é esquecida.

De trezes coleções didáticas de espanhol submetidas ao PNLD 2015, apenas duas foram aprovadas: *CJ*, publicada pelas Edições SM, e *Enlaces*, da Macmillan do Brasil. O PNLD não torna públicas informações sobre as obras desclassificadas: não são divulgados nem os nomes das coleções nem os pareceres desfavoráveis. Por ser objeto deste estudo, na sequência, passa-se à descrição da coleção *CJ*.

1.2.1 Apresentando CJ

Material didático escolhido por escolas do oeste do Paraná, *CJ* é uma publicação das Edições SM, pertencente ao Grupo SM, de origem espanhola. Com atuação em dez países - nove deles latino-americanos -, a organização se estabelece no Brasil em 2003. Diferentemente de outros grupos espanhóis, o SM,

conforme aponta Cassiano (2007), optou por não comprar nem se associar a nenhuma outra editora já estabelecida no Brasil.

O fato de *CJ* ser editada e publicada por uma editora pertencente a um grupo espanhol é significativo, pois os primeiros manuais didáticos destinados ao ensino de espanhol eram importados da Espanha e mencionavam muito pouco ou nada sobre a AL. Em alguns casos, quando o faziam, apagavam-se aspectos históricos em detrimento da valorização de detalhes carregados de sentido negativo.

Segundo Paraquett (2013), paralelamente à formação e consolidação do Mercosul, a Espanha passa a incrementar políticas de internacionalização, focando, sobretudo, na expansão editorial e na transformação do idioma oficial em produto comercial. Os livros importados e coloridos que empregavam a metodologia comunicativa, bem como a oferta de bolsas de estudo na península, despertaram ainda mais o interesse dos brasileiros pela língua espanhola, o que, segundo Paraquett (2013, p. 10 - 11), não representaria “nenhum problema, se essas práticas não tivessem sido entendidas, equivocadamente, como a exclusão de outras possibilidades”, aquelas que, quiçá, pudessem ter propiciado a aproximação do Brasil dos países que, como ele próprio, compõem a AL.

É na obrigatoriedade da oferta da língua nos currículos brasileiros, com a promulgação da Lei 11.161/2005, que a Espanha aproxima-se ainda mais do Brasil, tanto no que diz respeito à produção de material didático (por meio da crescente instalação de grupos editoriais espanhóis e a compra de editoras brasileiras) quanto na formação, em caráter emergencial, de professores que pudessem dar conta da nova demanda criada pela Lei.

A parceria rendeu diversas manifestações contrárias, especialmente, das universidades e das associações de professores de espanhol no Brasil, que questionavam os cursos de formação emergenciais de professores, promovidos por órgãos espanhóis com o aval do Estado brasileiro, e os materiais didáticos oferecidos pelas editoras espanholas, os quais, segundo Paraquett (2006, p.129), “traziam em si, e sem disfarce, as marcas da política de hegemonia linguística, conhecida, pela primeira vez, nas caravelas dos conquistadores”.

Cassiano (2007) aponta que a expansão do modelo curricular espanhol para vários países da AL aliada à forte presença do editorial espanhol na mesma região, a exemplo da Santillana - editora com expressiva atuação no mercado - pode criar como efeito uma nova forma de colonialismo cultural em médio prazo. Por outro

lado, a pesquisadora, pondera que há autores que rechaçam esse tipo de entendimento porque, ainda que produzidos na Espanha, seu desenho curricular deverá ser adaptado às normas e ao contexto do país a que se destinam.

Por haver sido submetida ao PNLD 2015 e ter passado pelo crivo dos avaliadores do MEC, recebendo parecer positivo, supõe-se que *CJ* apresente conhecimento consistente sobre a base sociocultural e econômica do Brasil, bem como vá ao encontro daquilo que os documentos norteadores do ensino preconizam.

Ao acessar o site da editora SM¹¹, é possível encontrar a divulgação de *CJ* em espaço dedicado às obras aprovadas pelo PNLD. No discurso da editora, a coleção se propõe a ampliar o horizonte cultural do aluno brasileiro e a propiciar “o acesso à língua espanhola plenamente contextualizada com a diversidade do mundo hispânico em muitos aspectos: linguísticos, culturais, sociais, históricos e econômicos”.

Em consonância com a divulgação, estão os objetivos de *CJ*, expressos no texto de apresentação que abre os volumes da obra, reafirmando-a como um espaço que possibilita ao aprendiz conhecer o “*mundo hispánico*”. Esse conhecimento, que se inscreve em uma FD da diversidade, não dá margem para dúvidas ou para deslizes, já que ao finalizar a apresentação com o enunciado “*¡Bienvenido(a) al mundo hispanohablante!*”¹², *CJ* delimita e apresenta como verdade a imagem do “*mundo hispánico*” que se constrói em suas páginas.

Diferentemente dos primeiros LDs que excluía de seu bojo o tocante aos países de fala espanhola que não fossem a Espanha, *CJ* demarca-se como porta de entrada para o acesso a “*un mundo más amplio*”¹³, constituído pela diversidade em seus vários aspectos. Refletir sobre “culturas, costumes e hábitos” de diferentes localidades, como anunciado pela coleção didática, implica abrir espaço para a interpretação, visto que, de outro modo, tem-se apenas reprodução irrefletida de sentidos. Desta forma, entende-se que o ensino de espanhol pautado, efetivamente, na diversidade cultural implica compreender que a cultura é um lugar de interpretação.

¹¹ Disponível em http://www.edicoessm.com.br/download/?p=sm_resources_center/cms/1c71fb1259a74f4803d8e7f13866f235.pdf - Acesso em 20/05/2017.

¹² “Bem-vindo ao mundo hispano-falante”, tradução nossa.

¹³ “Um mundo mais amplo”, tradução nossa.

Apesar de a resenha de *CJ* no Guia Didático (BRASIL, 2014, p. 23) retomar os critérios do edital do PNLD e reiterar que a obra contribui para “o desenvolvimento do comportamento ético, o reconhecimento dos direitos humanos e a prática do respeito ao outro”, há, como adverte Serrani-Infante (2016), o risco de a discursivização da AL reproduzir estereótipos ou incidir na idealização do outro, num movimento que pode, inclusive, reproduzir a voz do colonizador.

O estereótipo no ensino-aprendizagem de uma LE - e em todos os âmbitos sociais - é perigoso, pois se pauta na evidência de sentidos, fixando limites. No que se refere ao espanhol, considera-se que a diversidade dos países latino-americanos está muito além das imagens que costumam permear o imaginário brasileiro e, por extensão, os materiais utilizados no ensino desta língua: é por isso que, neste trabalho, almeja-se lançar olhar sobre o discurso de *CJ* sobre a AL.

Quanto à caracterização de *CJ*, tal qual preveem as exigências do PNLD, a coleção divide-se em três volumes, um referente a cada série do ensino médio. Cada volume é composto por seis capítulos, agrupados em três unidades temáticas. Os volumes são acompanhados por um CD de áudio, que reproduz mídias dos momentos de compreensão auditiva.

Já a organização interna dos capítulos corresponde ao que Grigoletto (1999a) classificou como “repetição”, ou seja, uma estrutura fixa e tipos de exercícios que se mantêm constantes por todo o volume, categorizados em seções. O desenvolvimento de cada unidade se dá a partir da integração entre dois capítulos que, juntos, trabalham as quatro habilidades linguísticas por meio de seções nomeadas a partir da habilidade enfatizada, “*Lectura*”, “*Escritura*”, “*Habla*” e “*Escucha*”¹⁴.

Como fechamento das unidades temáticas, *CJ* conta com seções breves denominadas “*Culturas en diálogo: nuestra cercanía*”¹⁵ (destinada à proposição de reflexões comparativas entre Brasil e países que falam espanhol como língua oficial), “*Lo sé todo?*”¹⁶ (proposta de auto-avaliação a ser feita pelo aluno acerca do conteúdo da unidade), “*¡Para ampliar!: ver, leer, oír y navegar*”¹⁷ (que objetiva ampliar o tema debatido no capítulo, com a indicações de sites e filmes, por exemplo), “*Profesiones en acción*” (lista de profissões relacionadas com a temática

¹⁴ Leitura, escrita, oralidade e compreensão auditiva.

¹⁵ “Culturas em diálogo: nossa proximidade”, tradução nossa.

¹⁶ “Sei tudo?”, tradução nossa.

¹⁷ “Para ampliar! Ver, ler, ouvir e navegar”, tradução nossa.

abordada), “*La lectura en las selectividades*”¹⁸ (questões extraídas de provas de vestibular para revisão de conteúdo). Também são propostos projetos de caráter interdisciplinar, envolvendo os temas explorados nas unidades.

Apesar de haver um espaço específico para a abordagem de temas culturais, o que inclui referências a países latino-americanos - a seção “*Culturas en Diálogo*” - optou-se, nesta pesquisa, por tomar como objetos as quatro seções principais do LD pelo entendimento de que a diversidade - seja ela cultural, social ou linguística, por exemplo - deve ser tratada como constituinte do processo de ensino-aprendizagem de línguas, prescindindo de seções ou apartados específicos. A constituição do *corpus* teve início, então, com a seleção de um conjunto significativo de SDs para cumprir o objetivo principal desta pesquisa: analisar a imagem da AL em *CJ*, partindo da hipótese de que persistem traços de um tratamento periférico e superficial da região, que se ocultam sob a defesa da bandeira da diversidade e da pluralidade.

Como o termo “*Latinoamérica*” não é recorrente em *CJ* e o LD prima por temas de caráter universal - esportes, hábitos alimentares, consumismo e mercado de trabalho, por exemplo - a maioria das SDs, que se examinam no capítulo 3, foram recortadas de momentos em que, tendo por foco outros assuntos que não a abordagem da AL especificamente, o LD aciona vozes que revelam formas de percepção de países latino-americanos. Também foram selecionadas algumas imagens - entendidas como materialidades não-verbais - porque contribuem com a produção de efeitos de sentido, quando associadas às SDs. A observação de como se constrói a imagem da AL em *CJ*, portanto, é feita a partir das fissuras, das brechas da linguagem.

¹⁸ “A leitura no vestibular”, tradução nossa.

2. AD: (RE)CONHECENDO A TEORIA

Como exposto, o objetivo deste trabalho é analisar a imagem da AL no discurso de *CJ*, coleção didática de Língua Espanhola adotada por escolas da rede pública do Oeste Paranaense. Refletir sobre uma imagem implica pensar em efeitos de sentidos possíveis e, sobretudo, no entendimento de que os sentidos não são fixos ou pré-determinados, mas construídos a partir do engendramento de processos discursivos. Constitui-se, portanto, em um exercício de compreensão.

Por ser uma disciplina cujo olhar volta-se para a leitura e que se preocupa com aspectos sociais e ideológicos que constituem as práticas discursivas em suas diferentes naturezas, a AD apresenta-se como terreno propício para as reflexões que se almeja empreender. Sua contribuição para as práticas escolares é relevante, pois, durante a caminhada escolar, os alunos são expostos a textos (concebidos como materialidade do discurso), que lhe exigem atitudes de interpretação e de compreensão, cujos efeitos de sentido se demarcam pelas dimensões histórica e ideológica, constitutivas de todo discurso.

Neste capítulo, objetiva-se apresentar o panorama teórico da disciplina que sustenta as análises empreendidas no capítulo 3.

2.1 RUPTURAS E APROXIMAÇÕES: FILIAÇÕES TEÓRICAS DA DISCIPLINA DO ENTREMEIO

Na efervescência intelectual da França dos anos 60, a AD surge como um projeto do filósofo Michel Pêcheux e é fruto da conjunção de três campos do saber:

1. o materialismo histórico, como teoria das formações sociais e de suas transformações, compreendida aí a teoria das ideologias;
2. a linguística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo;
3. a teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos (PÊCHEUX; FUCHS, 1997, p. 163).

Esses domínios são atravessados e articulados, ainda, por uma teoria da subjetividade de natureza psicanalítica. Em outras palavras, como afirma Maingueneau (2008, p. 79), a disciplina se constitui “sob o signo da articulação entre Saussure, Althusser e Lacan”. Dada esta múltipla influência, ela passa a ser

conhecida como a disciplina do entremeio e “pensa a compreensão (e não a descrição finalista) do fato de linguagem” (ORLANDI, 2014, p. 11).

Como o próprio nome da teoria denuncia, o objeto da AD é o “discurso”, entendido como prática da linguagem e como o lugar “em que se intrincam literalmente todas as grandes questões sobre a língua, a história, o sujeito” (MALDIDIER, 2003, p. 15). Dessa forma, analisar o discurso de *CJ* sobre a AL requer que se lance um olhar amplo sobre a coleção didática. Na perspectiva discursiva, os limites estabelecidos pelas seções em que os textos que compõem *CJ* se apresentam e as fronteiras “geográficas” estabelecidas pela capa e contra-capas do material são dissolvidas. Os textos são tomados como objetos linguístico-históricos e, por isso, representam a materialização do discurso. Mais do que considerá-los de forma isolada, é necessário pô-los em relação: um texto reclama o outro. É por meio desse movimento que se torna possível observar como *CJ* discursiviza a AL.

A AD objetiva compreender como dado objeto simbólico, a exemplo de *CJ*, produz sentidos; contudo, esse entendimento não deve partir de um movimento automático de decodificação. Tomar a interpretação de forma unívoca, como se o significado e o significante estivessem em relação direta, inviabiliza perceber como os objetos são construídos no e pelo discurso. Assim, mais do que lançar mão de conceitos oriundos de campos diversos do saber, para que o projeto de Pêcheux se concretizasse, foi necessário não só construir um novo dispositivo teórico, como também desconstruir saberes cristalizados no bojo das disciplinas em que a AD se enseja.

Fundamentado no objetivismo abstrato, a publicação do Curso de Linguística Geral, em 1916, por Saussure representou um marco para a consolidação da Linguística como ciência. Entretanto, se a Linguística passou a ter fronteiras foi, justamente, porque houve, em seu interior, debates para “*banir de suas fronteiras a questão do sentido*” (PÊCHEUX, 2009, p. 78, grifos do autor). Essa exclusão explica-se, sobretudo, pela oposição *língua x fala*, de que a corrente estruturalista privilegiou o estudo da primeira, por ser considerada sistematizável e social, em detrimento da segunda, concebida como expressão individual do sujeito falante e, por isso, assistemática. Assim, ao ser tratada como sistema, “a língua torna-se um objeto do qual uma ciência pode descrever o *funcionamento*” (PÊCHEUX, 1997, p.

62, grifos do autor), deixando de ser entendida a partir da função de exprimir sentidos.

Pêcheux (1997) aponta que a oposição saussuriana, mesmo que não de forma explícita, autoriza a reaparição do sujeito falante como “subjetividade em ato”, que se concretiza pelos meios que o falante tem à sua disposição:

tudo se passa como se a linguística científica (tendo por objeto a língua) liberasse um resíduo, que é o conceito filosófico de sujeito livre, pensado como o avesso indispensável, o correlato necessário do sistema. A fala, enquanto uso da língua, aparece como um caminho da liberdade humana (PÊCHEUX, 1997, p. 71).

Ao contrário do que se possa imaginar, a caracterização da língua como social, por Saussure, não a coloca em relação com as CPs ou com as formações sociais. O adjetivo é empregado como uma oposição a “individual” (pertencente à fala) e indica um sistema de signos comum aos indivíduos de uma comunidade: “a língua existe na coletividade sob a forma duma soma de sinais depositados em cada cérebro, mais ou menos como um dicionário cujos exemplares, todos idênticos, fossem repartidos entre os indivíduos” (SAUSSURE, 2006, p. 27).

Caberia ao indivíduo, portanto, acionar regras normativas da língua, previamente internalizadas, para se comunicar, ou seja, a língua é tida como algo pronto e estável, desconectada da história e do sujeito falante. Aqui se incorre na ilusão da transparência da linguagem, em que as palavras e expressões possuem um sentido próprio, vinculado a sua literalidade e, com isso, de que a interpretação se daria de forma unívoca. À época do surgimento da AD, a prática escolar de compreensão de textos na França buscava apreender os sentidos dos textos por meio de análises sintáticas e semânticas. Nesta perspectiva, compreende-se que, observando as marcas linguísticas, seria possível encontrar as intenções do autor. Neste tipo de prática se insere a famosa pergunta “O que o autor quis dizer?”, amplamente difundida em materiais didáticos e que “supõe a possibilidade de que uma intenção pudesse ser expressa de maneira clara e unívoca, possível de ser recuperada, mesmo séculos mais tarde” (POSSENTI, 2005, p. 359).

Pêcheux (2009, p. 81, grifos do autor), ao contrário, argumenta que, de fato, o sistema da língua é compartilhado entre os falantes, contudo o discurso por eles produzido não é o mesmo: “a língua se apresenta, assim, como a *base* comum de *processos* discursivos diferenciados, que estão compreendidos nela na medida em

que [...] os processos ideológicos simulam os processos científicos”. Rompe-se, desse modo, com a ideia de um sujeito controlado pela razão e controlador de seu dizer, bem como de uma conjuntura uniforme, “porque as sociedades são (sempre foram) divididas em classes ou grupos etc.” (POSSENTI, 2005, p. 359).

Toma-se uma SD extraída do *corpus* em análise para refletir acerca desses entendimentos:

(SD 01) *Descubra el “verdadero” Paraguay en paseos más allá de la frontera* (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013c, p. 14)¹⁹.

Vista como instrumento de comunicação, a leitura, nesta perspectiva, contentar-se-ia com o único significado possível: para conhecer o verdadeiro Paraguai, é preciso realizar passeios em lugares distantes da fronteira. A interpretação estaria presa a um suposto sentido imanente dos signos linguísticos, ignorando-se o que não está presente na superfície textual. Com o adjetivo “verdadero”, pressupõe-se que há um Paraguai “falso” ou “incorreto”. Entretanto, questionamentos que coloquem em xeque essa adjetivação seriam desconsiderados, como “Por que a algumas regiões se atribui um status de “mais paraguaias” do que a outras?” e “Qual é a dinâmica das fronteiras paraguaias para que se convide o leitor a ultrapassá-las?”. A não consideração das CPs, da história ou da ideologia implica um esvaziamento do signo linguístico, que se torna um mero sinal a ser decodificado ao não ser colocado em sua (necessária) relação com o social.

Em suma: A AD não aceita que palavras, expressões ou estruturas sintáticas pudessem ter sido uma garantia de sentido, que a linguística histórica recuperaria. Nem que os autores de outros tempos pudessem ter dito tudo e só o que queriam, bastando conhecê-los e à sua época para decifrar o sentido de um texto (POSSENTI, 2005, p. 359).

Cabe ressaltar que a AD não desconsidera a Linguística, mas “produz uma ruptura através de um movimento que tanto lhe permite o conhecimento de trâmites anteriores, quanto lhe dá a garantia de sua própria cientificidade” (HENRY, 1997, p. 16). A Linguística é importante para a AD, tanto que Pêcheux desconsidera de início as teorias de leitura não-linguísticas ou paralinguísticas, porque não concebem o

¹⁹ “Descubra o “verdadero” Paraguai em passeios além da fronteira” (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013c, p. 14, tradução nossa).

discurso como resultado do encontro entre determinadas condições de produção e uma língua entendida a partir de sua estrutura própria. Se, por um lado, a AD não é contrária à Linguística, por outro, de acordo com Possenti (2005, p. 357), não pode ser reduzida ao “acréscimo de uma pitada histórica, cultural, ideológica, psicológica ou psicanalítica ao que diz a Linguística, em seus diversos compartimentos”.

A ruptura com o conceito de língua é uma alteração de relevo proposta por Pêcheux, pois, a partir dela, são instaurados outros deslocamentos. Conforme Possenti (2005, p. 360), a concepção de língua da AD é indireta, “na medida em que mais se negam do que se propõem características”. Diferentemente da visão estruturalista, na AD, a língua não é um sistema de signos com sentidos pré-determinados, não é neutra, não é transparente e nem um sistema imutável fechado em si mesmo.

O entendimento de língua, portanto, distancia-se do esquema de comunicação proposto por Jakobson, no qual um emissor codifica uma mensagem e a transmite, por um canal, a um destinatário, pois “é possível que certos referentes [...] sejam heterogêneos, isto é, que num certo momento alguém designe algo que não seja receptível a partir da posição de outro” (PÊCHEUX, 2016, p. 213). Para a AD, não se trata de transmissão de informação ou expressão do pensamento; tampouco é possível haver a separação entre emissor e receptor, onde um fala e o outro decodifica, pois, na disciplina, são concebidos sujeitos que, ao mesmo tempo, estão produzindo o processo de significação:

As críticas de Michel Pêcheux desenham uma concepção da língua que não a confunde absolutamente com uma superestrutura, mas que a compreende como a base sobre a qual se desenvolvem os processos discursivos-ideológicos, como o sistema que resiste tanto às investidas da lógica quanto da pragmática (MALDIDIDER, 2011, p. 48 - 49).

Desta forma, tem-se que a língua é uma arena de conflitos, que se materializam no discurso. Apesar desta compreensão, a AD não formula uma teoria específica sobre a língua, pois sua especialidade é o campo do sentido. Conforme Possenti (2005), a disciplina trata da língua apenas na medida em que as concepções linguísticas afetam o campo do sentido ou quando a Linguística propõe teorias semânticas baseadas na teoria gramatical. Rompe-se, então, com a concepção de que o sentido seja subordinado à ordem da língua: ele passa a estar

relacionado às formações discursivas, circunscritas pelas formações ideológicas e pela história.

Como Lênin, citado por Pêcheux (2009, p. 77), afirma, “a língua sempre vai onde o dente dói” e a Linguística é solicitada a respeito de pontos que extrapolam o sistema sobre o qual se dá sua atuação. O filósofo se inquieta ao perceber que não são apenas as regras da língua que cerceiam o sujeito e, por isso, busca outras ciências no intuito de olhar para as questões da Linguística como atravessadas por problemas da ordem social:

essa intervenção consiste, sobretudo, em *abrir campos de questões*, em dar trabalho à Linguística em seu próprio domínio e sobre seus próprios “objetos”, por meio de sua relação com objetos de outro domínio científico: a ciência das formações sociais (PÊCHEUX, 2009, p. 80, grifos do autor).

Também não é de forma pacífica ou por meio da simples assimilação de conceitos e procedimentos que Pêcheux aproxima seu projeto das Ciências Sociais. O filósofo critica o estado das ciências sociais à época, visto por ele como “um tanto pré-científico” (HENRY, 1997, p. 15) e carecendo de instrumentos para seu estabelecimento efetivo.

Conforme Henry (1997, p. 24), as Ciências Sociais desenvolveram-se, sobretudo, nas sociedades em que a prática política teve como objetivo a transformação das relações sociais e, por isso, estão no prolongamento direto das ideologias. O discurso é concebido, então, como o instrumento da prática política “ou mais precisamente, que a prática política tem como função, pelo discurso, transformar as relações sociais”. Esse posicionamento fez com que Pêcheux promovesse, também, uma ruptura no campo ideológico das Ciências Sociais, escolhendo o discurso e a análise de discurso como possibilidades de intervenção teórica e experimental:

Pêcheux objetivava ao desenvolver a análise automática do discurso: fornecer às ciências sociais um instrumento *científico* de que elas tinham necessidade, um instrumento que seria a contrapartida de uma abertura teórica em seu campo (HENRY, 1997, p. 15, grifos do autor).

O filósofo entende que há uma dissimulação da ligação entre a prática política e o discurso e aponta a concepção de linguagem vigente nas Ciências Sociais como

a causa deste mascaramento. Aos moldes estruturalistas, domina, neste campo do saber, o conceito de língua como instrumento de comunicação, o que implica tratar as Ciências Sociais como um prolongamento das Ciências Naturais:

Mesmo não possuindo uma linguagem nos moldes das linguagens humanas, os animais se comunicam. Por este motivo, a redutora concepção de linguagem como instrumento de comunicação [...] conduz a conceber o homem e as sociedades humanas com base nos mesmos princípios dos animais e das sociedades animais (HENRY, 1997, p. 25).

Em oposição a essa lógica, Pêcheux propõe que se pense nas práticas linguísticas a partir de sua inserção em dada sociedade por meio de uma perspectiva de análise materialista dos efeitos das relações de classe. Se a AD considera questões até então tidas como “extralinguísticas” como fundamentais para a produção do discurso, a exemplo da ideologia, a relação dos estudos de Pêcheux com a obra de Althusser é algo pertinente a ser considerado, uma vez que este também questiona a suposta transparência da língua e a concebe como um efeito ideológico elementar: “Althusser é, para Michel Pêcheux, aquele que faz brotar a fagulha teórica, o que faz nascer os projetos de longo curso” (MALDIDIER, 2003, p.18).

Ao se propor a investigar os fatores determinantes das condições de reprodução social, Althusser (2001) parte da hipótese de que a ideologia não pode ser tratada no plano das ideias, mas a partir de sua existência material, ou seja, por meio das práticas materiais que reproduzem as relações de produção. O autor aponta, ainda, para a interpelação dos indivíduos pela ideologia, que, transformados em sujeitos, assumem determinadas posições nas relações de produção:

Este é aliás o efeito característico da ideologia - impor (sem parecer fazê-lo, uma vez que se tratam de ‘evidências’) as evidências como evidências, que não podemos deixar de *reconhecer* e diante das quais, inevitável e naturalmente, exclamamos (em voz alta, ou no ‘silêncio da consciência’): ‘é evidente! é exatamente isso! é verdade!’ (ALTHUSSER, 2001, p. 94 - 95, grifos do autor).

O que garantiria essa interpelação/assujeitamento, segundo o autor, é a própria dinâmica do funcionamento do Estado. Para Althusser (2001) o Estado é, na verdade, um Aparelho Repressivo (ARE) que funciona pela violência e tem sua ação

complementada por instituições, como a escola e a religião, que atuam pela ideologia e, por isso, constituem os Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE), “que se caracterizam pelo fato de colocarem em jogo práticas associadas a lugares ou a relações de lugares sem, no entanto, decalcá-las exatamente” (PÊCHEUX; FUCHS, 1997, p. 166). É pela instalação de tais aparelhos que a ideologia teria seu meio de realização, de modo que a ideologia pode ser apreendida a partir das práticas e dos discursos de tais aparelhos:

a ‘indiferença’ da língua em relação à luta de classes caracteriza a *autonomia relativa do sistema linguístico* e que, *dissimetricamente*, o fato de que as classes não sejam ‘indiferentes’ à língua se traduz pelo fato de que *todo processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classes* (PÊCHEUX, 2009, p. 82, grifos do autor).

Tendo por objeto a língua, a Linguística configurava-se, como uma possibilidade para a compreensão da ideologia como propunha Althusser; entretanto, as bases estruturalistas que compreendiam a língua como um sistema fechado não seriam suficientes para abarcar o projeto althusseriano: eis a emergência de uma teoria do discurso nos moldes propostos por Pêcheux.

Segundo Maldié (2003, p. 49), Pêcheux marca a ancoragem de seu projeto na tese althusseriana da interpelação que “abre diretamente a problemática de uma teoria materialista dos processos discursivos, articulada sobre a problemática das condições ideológicas de reprodução/transformação das relações de produção”.

Considerando que a ideologia está subordinada a forças materiais, Pêcheux (2009, p. 71) elenca três conceitos fundamentais do materialismo: a) o mundo “exterior” material existe; b) o conhecimento objetivo desse mundo é produzido no desenvolvimento histórico das disciplinas científicas; c) o conhecimento objetivo é independente do sujeito. Desta forma, Pêcheux define o assujeitamento inevitável, ou seja, a inexistência de um sujeito “senhor de seu dizer”, pois há um mecanismo de assujeitamento do qual não se pode escapar: “para resumir, diremos que o essencial da tese materialista consiste em colocar a independência do mundo exterior [...] em relação ao sujeito, *colocando simultaneamente* a dependência do sujeito com respeito ao mundo exterior” (PÊCHEUX, 2009, p. 73, grifos do autor).

O sujeito, contudo, não tem consciência da interpelação que sofre devido à ilusão de sua autonomia constitutiva, que apaga as práticas histórico-discursivas já existentes. É o que se pode observar na SD a seguir:

(SD 02) *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 (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013b, p. 14)²⁰.*

Na SD, inicialmente, verifica-se uma descrição positiva de Assunção, entretanto emerge no enunciado um discurso que associa o Paraguai a sentidos negativos: reproduzem-se estigmas sobre o país. A cidade não corresponderia ao imaginário sobre o Paraguai, tido como um local que não possui - ou possui limitados - atrativos. O sujeito, inconscientemente, traça uma comparação entre outras formas de organização social e avalia negativamente o contexto paraguaio. Sob o efeito de evidência, ele não percebe que seu dizer está marcado ideologicamente.

À interpelação pela ideologia, soma-se na constituição do sujeito a questão do inconsciente, tratada pelo psicanalista Jacques Lacan em sua releitura da obra de Freud. O sujeito, para Lacan, só se define em relação ao Outro e só pode ser encontrado no inconsciente, “o lugar desconhecido, estranho, de onde emana o discurso do pai, da família, da lei, enfim, do Outro” (MUSSALIM, 2006, p.107). Pelo inconsciente, o sujeito tem a ilusão de que possui o controle do dizer, entretanto, como na SD 2, ocorre o inesperado e algo “estranho” emerge no fio discursivo. Revela-se, deste modo, a clivagem do sujeito, que é interpelado pela ideologia e atravessado pelo inconsciente, rompendo com o entendimento de unidade posta em voga pela Linguística.

De acordo com Piovezani e Sargentini (2011), a confluência entre a psicanálise e a Linguística, sob a égide do materialismo histórico, impulsionou a emergência de um campo de pesquisas em que a língua, o sujeito, a história e o sentido são concebidos no interior de relações sociais em que saberes e poderes não se dissociam dos processos de produção discursivos.

Tendo traçado um breve panorama sobre os campos do saber em que a AD se apoiou para sua constituição, ao mesmo tempo em que promoveu múltiplas

²⁰ Assunção fica a duas horas de avião de São Paulo. Tem preços muito atrativos como consequência da ínfima carga tributária (não existe imposto de renda no país), hotéis de luxo, *shoppings*, restaurantes *gourmet* e muitas caminhonetes. Nem parece o Paraguai (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013b, p. 14, tradução nossa).

rupturas, passa-se na seção seguinte a tratar das especificidades da teoria do discurso proposta por Pêcheux.

2.2 A TEORIA DO DISCURSO: CONCEITOS FUNDAMENTAIS

A AD não buscou o *status* de saber científico pelo qual a Linguística se demarcou e se estabeleceu. Isso, no entanto, conforme Possenti (2005, p. 389), não é um demérito, mas, pelo contrário, “talvez se possa dizer da Análise do Discurso o que Foucault disse do marxismo e da psicanálise: que são muito importantes para serem ciência”.

Na AD, segundo Maingueneau (1997), procura-se compreender a língua a partir de uma leitura crítica, que busca observar, além dos aspectos evidentes no discurso, os sentidos que se ocultam naquilo que não é dito. Ao descrever e analisar a construção e a circulação de sentidos na sociedade mediante a articulação entre a língua e a história, a AD rompe com a ideia de sentido único do discurso e aponta para complexa rede discursiva que sustenta o dizer. O desenvolvimento e a consolidação deste campo teórico se deram por meio da especificidade do discurso como objeto teórico em detrimento de outras noções, como a fala ou a comunicação.

Apesar de ser uma disciplina consolidada, há uma dificuldade de definir o que é “Análise de Discurso”, devido à polissemia implicada no termo “discurso”. Para Possenti (1990, p. 1), quando se trata de AD, “é necessário definir os termos seja porque se supõe que não são conhecidos, seja porque se teme que sejam tomados em sentido comum, seja para marcar uma posição em relação a outras possíveis disciplinas que reivindicam o mesmo nome”.

Pêcheux e Fuchs (1997, p. 178) advertem para dois equívocos relacionados ao termo “discurso”. O primeiro consiste em uma associação simplista entre discurso e fala, como se o primeiro fosse “a realização em atos verbais da liberdade subjetiva que ‘escapa ao sistema’ (da língua)”. A impossibilidade de opor o discurso à língua, como o que ocorre na dicotomia saussureana língua x fala, reside no fato de que, para a AD, o discurso não é concebido como uma liberdade em ato ou a língua como um sistema totalmente fechado em si mesmo. Ao contrário da fala, “o discurso tem sua regularidade, tem seu funcionamento que é possível apreender se não opomos o social e o histórico, o sistema e a realização, o subjetivo ao objetivo, o

processo ao produto” (ORLANDI, 2009, p. 22). Seria um erro, portanto, considerar a AD como uma linguística da fala.

O segundo equívoco relatado vê o discurso como um suplemento social do enunciado, ou seja, um elemento negligenciado no sistema pela Linguística clássica. Nesse sentido, o discurso assumiria a forma de uma competência particular variável, que se integraria à língua, em função da posição social, o que equivaleria à ideia de que “patrões e empregados não falam a mesma língua” (PÊCHEUX; FUCHS, 1997, p. 179).

A noção de discurso também não pode ser tomada como um sinônimo de texto, pois, para Pêcheux (1997), não é possível analisar o discurso como um texto. Conforme Possenti (2009, p. 80), o discurso “deve ser concebido como uma prática e, como tal, suas dimensões são mais amplas do que o que ‘significam’ os textos”. A importância dos textos para a AD decorre do fato de que cada texto é parte de uma cadeia e, por isso, deve ser tomado como a materialização de um processo discursivo específico.

Destacam-se, ainda, dois pontos a serem considerados a respeito do texto: a) as relações internas de uma SD, isto é, a linearização de um discurso recebe o nome de intradiscurso e é influenciada pelo interdiscurso; b) o sentido de um texto não se dá por sua relação com determinado contexto, mas por sua inserção em uma FD.

Para Orlandi (1994), o discurso pode ser entendido como lugar que permite a observação da relação entre língua e ideologia. A autora afirma que a Linguística exclui o sujeito e a exterioridade de seu bojo - o que, para a AD, é impensável - ao passo que as Ciências Sociais, ao compreenderem a linguagem a partir de sua suposta transparência, atravessam-na em busca de sentidos dos quais ela seria portadora. A AD, por sua vez, considera tanto as questões de ordem da linguagem quanto o sujeito e a situação, produzindo “outra forma de conhecimento, com seu objeto próprio, que é o discurso. Este, por sua vez, se apresenta como lugar específico em que podemos observar a relação entre linguagem e ideologia” (ORLANDI, 1994, p. 53).

Na visão de Foucault (2000, p. 10), de quem a AD assimila a noção de FD (a qual será posteriormente abordada), o discurso é “aquilo por que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar”. O discurso, nesta perspectiva, é o lugar onde se exerce o poder. Fazendo uma relação com a conjuntura política brasileira recente,

essa concepção encontra sua materialização nos esforços empreendidos pelos políticos, alvo de investigações, para se manterem em seus cargos: o sujeito quer ocupar o lugar de onde o discurso de poder emana. Em uma sala de aula, o poder emana do professor, que respalda sua prática no LD. Ampliando a situação, na esfera educacional, o poder emana das esferas e órgãos governamentais, que são quem indicam e regulam o que deve (e o que não deve) ser tratado nas escolas e, por sua vez, nas salas de aula.

Orlandi (2009) aponta, ainda, para a dificuldade de uma definição específica sobre o que seria, de fato, o discurso, pois ele é “movimento dos sentidos, errância dos sujeitos, lugares provisórios de conjunção e dispersão, de unidade e de diversidade, de indistinção, de incerteza de trajetos, de ancoragem e de vestígios” (ORLANDI, 2009, p. 10). A leitura polissêmica ou a falta de precisão numa definição sobre o que é o discurso refletem a própria base teórica que ele sustenta: a de que não há UM sentido absoluto.

Como prática social, o discurso só pode ser analisado se colocado em relação aos sujeitos e às condições que lhe deram origem. É por isso que Pêcheux (1997) também afirma que o discurso pode ser entendido como “efeito de sentidos entre interlocutores”. Para a compreensão desse efeito de sentidos entra em cena o que Pêcheux (1997) denominou como condições de produção do discurso (conceito já aludido nesse trabalho sob a sigla CPs) e que representa uma ruptura com conceitos oriundos da Linguística e da Pragmática:

o estudo da ligação entre as “circunstâncias” de um discurso – que chamaremos daqui em diante suas *condições de produção* – e seu processo de produção. Esta perspectiva está representada na linguística atual pelo papel dado ao *contexto* ou à *situação*, como pano de fundo específico dos discursos, que torna possível sua formulação e sua compreensão (PÉCHEUX, 1997, p. 75, grifos do autor).

A entrada em cena do conceito de CPs amplia a noção de contexto e de situação adotada pela Pragmática, que considera como contexto posições atreladas à consciência dos falantes, como situações ritualizadas em que os interlocutores conhecem previamente as regras a serem seguidas. Os dois campos do saber divergem, ainda, quanto à posição de sujeito. Enquanto para a Pragmática o sujeito é dotado de intenção e controla seus dizeres, a AD não compreende o sujeito como o “senhor” do discurso, uma vez que o que ele diz é determinado pela FD em que se

inscreve e é atravessado pela ideologia. Embora disputem o mesmo terreno, o do sentido não-literal, percebe-se a ruptura operada pela AD em relação à Pragmática. Enquanto nesta o sentido está atrelado à intencionalidade do falante, na AD, a autonomia do sujeito é relativizada por ele ser atravessado pela ideologia e pelo inconsciente.

Orlandi (2009) divide as CPs em sentido estrito e em sentido amplo. Na primeira, estão as questões atreladas à enunciação. Tomando o objeto desta pesquisa como exemplo, estariam ligadas ao sentido estrito das CPs a Editora SM, responsável pela publicação de *CJ*, o ano de publicação (2013), o suporte (LD), a escola (da rede pública) e os alunos (estudantes do nível Médio de ensino) que manuseiam o material. Contudo, como afirma Possenti (2005), tais contextos imediatos só interessam à AD na medida em que, mesmo neles, funcionam condições históricas de produção.

Assim, mais do que as CPs em sentido estrito tomadas isoladamente, interessam, para a observação dos efeitos de sentido, as condições em sentido amplo, que abrangem a noção anterior e incluem o contexto sócio-histórico-ideológico, ou seja, “os ‘contextos’ fazem parte de uma história, já que, também nessas instâncias de enunciação, os enunciadores se assujeitam à sua FD” (POSSENTI, 2005, p. 369). Mais uma vez remetendo ao objetivo desta pesquisa, além dos fatores já mencionados, ao se propor analisar a imagem da AL em *CJ*, cabe observar, por exemplo, o papel do LD na escola brasileira, o modo como se dá sua escolha e circulação, o papel do governo brasileiro ao longo dos anos no que se refere à política de didáticos, o imaginário do estudante brasileiro acerca da AL, o fato de a editora SM pertencer a um grupo editorial espanhol estabelecido no Brasil, dentre outros elementos.

Como exposto, esses fatores não agem de maneira isolada, mas englobam um processo simultâneo e contínuo que atua sobre a produção de efeitos de sentido. Retomando a ruptura com a Pragmática acima aludida, vê-se que os sentidos não estão relacionados às “intenções” dos sujeitos envolvidos nos processos discursivos, mas estão entrelaçados em um complexo processo de elementos historicamente situados. Isso implica considerar que o discurso sobre a AL em *CJ* não é um projeto individual de seus autores, mas, sim, a interpelação ideológica sofrida por sujeitos, que reflete a consonância de vozes imbricadas no processo de discursivização da região.

A noção de CPs explicita, ainda, a ruptura da AD com o esquema informacional de Jakobson, conforme aludido na seção anterior. Pêcheux (1997), ao contrário de Jakobson, que vê nos protagonistas do discurso uma presença física e empírica, substitui as noções de emissor e receptor pela representação de lugares na estrutura de uma formação social. Para o filósofo, o processo discursivo não pode ser reduzido à transmissão de mensagens, pois entram em cena representações imaginárias e relações ideológicas e históricas que contribuem para a construção de sentidos.

Conforme Pêcheux (1997, p. 82, grifos do autor), “o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro”. Deste modo, os sujeitos, ilusoriamente, tentam regular seu dizer a partir da imagem que fazem de si e dos outros: o sujeito enuncia a partir do efeito de sentido que pensa produzir sobre o interlocutor. Os sujeitos na posição de autores de um livro didático, por exemplo, ao produzirem o material, fazem-no a partir de uma projeção de seus interlocutores: alunos, professores e avaliadores do PNLD. Do mesmo modo, lidam com a imagem que projetam sobre o objeto do discurso e sobre o lugar que ocupam enquanto autores de materiais didáticos.

É possível incluir, ainda, o mecanismo de antecipação nas formações imaginárias, ampliando a complexidade desse jogo de representações. Aqui, inclui-se a imagem que o locutor faz da imagem que seu interlocutor faz dele, bem como a imagem que o interlocutor faz da imagem que ele faz do objeto do discurso e assim por diante. Nesse movimento, o locutor se antecipa às possíveis formações imaginárias de seu interlocutor e a proximidade ou distanciamento ocupado pelos lugares de A e B interfere diretamente sobre essas projeções. O que funciona no discurso, portanto, não é o sujeito visto empiricamente, mas enquanto posição discursiva. Neste sentido, pode-se perceber como um mecanismo de antecipação às reações dos avaliadores da coleção didática *CJ* e dos professores que o utilizam, como o questionamento após a leitura de um texto que deixa transparecer preconceitos cristalizados sobre o Paraguai:

Infelizmente, la cuestión del prejuicio hacia Paraguay en Brasil está muy arraigada. Aunque el reportaje haga una crítica a eso, todavía usa, en el lenguaje una expresión típicamente prejuiciosa. Relee el

reportaje, identificala y explica por qué no debería emplearla (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013b, p. 18)²¹.

Apesar de, supostamente, o texto apresentado por *CJ* oferecer “outra” imagem do Paraguai, ou seja, uma imagem que difere daquela cristalizada no imaginário popular, ele revela traços de pertencimento à FD da estereotipagem, na qual, aparentemente, não deseja inscrever-se. Por não aprofundar a discussão acerca dos sentidos cristalizados relacionados ao Paraguai e, por isso, antecipando-se a uma avaliação negativa ou a uma crítica do material didático por parte dos avaliadores do MEC ou dos professores de espanhol, os autores lançam o questionamento para, supostamente, abordar e romper com os estereótipos que povoam o imaginário popular sobre o Paraguai e seus habitantes. É como se o encaminhamento ensaiasse um enfrentamento à questão, que não ocorre de forma aprofundada. Chama atenção, ainda, o fato de que para apresentar um lado do Paraguai, hipoteticamente, desconhecido pelos alunos, os autores escolham uma matéria de jornal que o faça, justamente, a partir de sentidos cristalizados, apresentando Assunção a partir do exótico e da fuga à regra: “*ni parece el Paraguay*”.

Nesta esteira das CPs, inserem-se, também, as relações de força assimiladas pelo lugar ocupado pelo sujeito que fala. Assim, em uma sala de aula, os dizeres de um professor sobre determinado tema significam de forma diferente de um enunciado similar produzido por um aluno. A mesma analogia pode ser estendida a enunciados inseridos em um LD e aqueles frutos de uma redação, produzidos por alunos em uma atividade escolar. A credibilidade e o *status* que, socialmente, se atribui a um e a outro são distintos. Pode-se afirmar, assim, que o lugar a partir do qual o sujeito enuncia é constitutivo do seu dizer. Essas relações de força ocorrem devido às posições historicamente constituídas em sociedade e circunscritas a conjuntos de regras e procedimentos.

Esses processos contribuem para a constituição das CPs e, conseqüentemente, para o processo de significação. Para a AD, o imaginário não é fruto do acaso: ele está calcado nas relações sociais inscritas na história e condiciona os sujeitos em sua discursividade. O Paraguai, antiga potência latino-

²¹ Infelizmente, a questão do preconceito em relação ao Paraguai no Brasil é muito arraigada. Ainda que a reportagem faça uma crítica a isso, ainda usa, na linguagem, uma expressão tipicamente preconceituosa. Releia a reportagem, identifique-a e explique por que não deveria ser usada (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013b, p.14, tradução nossa).

americana devastada pela Guerra do Paraguai, em 1870, em confronto contra a Tríplice Aliança (Brasil, Argentina e Uruguai), comumente é associado, no imaginário do brasileiro, à situação de déficit financeiro, à carência estrutural e à comercialização de réplicas de produtos originais. Uma imagem internalizada sobre uma suposta inferioridade do país, que aparece refletida em enunciados como “*ni parece el Paraguay*”.

Os sentidos, para a AD, não estão vinculados às palavras, como outras correntes preconizam, mas estão aquém e além delas. Para exemplificar, pode-se tomar a expressão AL. Para um professor de espanhol, a região pode significar diversidade linguística e cultural; para editoras espanholas, oportunidade de investimentos; para o explorador europeu dos tempos de colonização, AL era fonte de riquezas. O sentido, portanto, não existe em si, ou seja, em sua relação transparente com a literalidade do significante, mas é determinado pelas posições ideológicas inseridas num dado processo sócio-histórico. Palavras iguais podem ter sentidos diferentes por estarem inscritas em FDs distintas.

A noção de FD foi, originalmente, formulada por Foucault (1995), no livro “A Arqueologia do Saber”, para designar um conjunto de regras anônimas e históricas que definem para uma área social as condições da função enunciativa. Tomando o conceito de empréstimo de Foucault e convertendo-o em um dos mais caros para a AD, Pêcheux assim o define:

Chamaremos, então, *formação discursiva* àquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes determina o *que pode e deve ser dito* (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa etc.) (PÊCHEUX, 2009, p. 147, grifos do autor).

Os sentidos do discurso estão atrelados, portanto, à inscrição do sujeito em uma FD, que determina o que “pode e deve ser dito” a partir de um dado lugar social. É possível afirmar, ainda, que, paralelamente à FD, há aquilo que não pode e não deve ser dito. O silêncio, constitutivo de todo discurso, significa tanto quanto aquilo que se diz. Em outras palavras, na relação do dizível com o indizível, é possível observar, no interior do próprio discurso pronunciado, um outro discurso que se silencia, mas que também atua na construção dos sentidos. Desta forma,

tanto nas palavras ditas quanto naquelas que são silenciadas - relacionadas às suas CPs - se dá a materialização da ideologia.

CJ, em sua apresentação, dirige-se ao aluno de Língua Espanhola e afirma que cada volume da coleção oferece, a partir de diferentes olhares, a oportunidade de conhecer o mundo hispânico, contribuindo para a formação de cidadãos críticos. Pelo exposto, percebe-se que *CJ* pretende inscrever-se na FD da diversidade linguística e cultural, a qual exclui de seu bojo a reprodução e a perpetuação de estereótipos ou estigmas. Na apresentação dos volumes, a coleção didática faz menção aos países hispano-falantes do continente americano e afirma que a proximidade deles com o Brasil é uma das razões para que o estudante brasileiro aprenda a língua espanhola:

¿Sabías que el español es una de las lenguas más habladas en el mundo y es lengua oficial de la mayoría de los países vecinos de Brasil? Esta cercanía es una de las razones que te llevan a aprender y aprehender la lengua española: culturas, costumbres, hábitos, creencias, lenguajes... (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013a, p. 3)²²

Pelo exposto, depreende-se que *CJ* pretende oferecer aos alunos subsídios para que aprendam a língua a partir do conhecimento e do reconhecimento do uso do espanhol em diferentes regiões, em diferentes contextos e das características singulares de tais localidades. A aprendizagem de língua espanhola, nesta perspectiva, constitui-se em um lugar de interpretação, possibilitando questionamentos sobre a produção de sentidos e reconhecendo a impossibilidade de padronização ou de uma unidade cultural, linguística ou social das localidades hispano-falantes. Significa, ainda, um ensino engajado na reflexão sobre as relações de poder permeiam os discursos sobre países em que o espanhol é idioma oficial.

Ao se inscrever na FD da diversidade, *CJ* alinha-se ao discurso dos documentos oficiais de ensino de LEs e do edital do PNLD, que rechaçam qualquer preconceito. Ir ao encontro daquilo que promulga o PNLD é a condição mínima para que o material receba avaliação positiva e figure entre as obras do Guia Didático, consideradas adequadas para a sala de aula. Contudo, sabe-se que assumir uma posição discursiva não significa estar aprisionado a ela, por isso cabe questionar de

²² “Você sabia que o espanhol é uma das línguas mais faladas no mundo e é língua oficial da maioria dos países vizinhos do Brasil? Esta proximidade é uma das razões que lhe levam a aprender e apreender a língua espanhola: culturas, costumes, hábitos, crenças, linguagens...” (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013a, p.3, tradução nossa).

que forma se sustenta - e se se sustenta - essa FD da diversidade a partir da interpelação ideológica, uma vez que “não há ritual sem falhas; enfraquecimento e brechas” (PÊCHEUX, 2009, p. 277). A identificação de um sujeito com uma FD, portanto, é um processo marcado por falhas.

Por se definir sempre em relação ao externo, Foucault (2009) concebe a FD como dispersão, cujas regularidades são construídas por elementos do exterior. Assim, a FD não é homogênea, nem livre de contradição, “pois é constitutivamente ‘invadida’ por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras FDs) que se repetem nela” (PÊCHEUX, 1997, p. 314). O espaço da FD é atravessado, assim, pelo pré-construído, o “sempre-já-aí”, mas também pelo interdiscurso, que impõe os sentidos sob a forma da universalidade e que são incorporados numa relação de confronto ou de aliança. Uma FD se inscreve entre várias FDs e as fronteiras entre elas são deslocadas em função dos embates da luta ideológica.

Na tentativa de fechamento de seus limites, a FD constitui-se, ainda, como local de paráfrases, uma vez que nela enunciados são retomados e reformulados. Com a paráfrase, ocorre sempre o retorno ao mesmo dizer sedimentado, porém a partir de diferentes formulações, ou seja, novas roupagens para velhos dizeres. É o que acontece na SD 02 quando se enuncia “*Ni parece el Paraguay*”: há o retorno a enunciados pertencentes à FD que inferioriza o país, como “O Paraguai é desorganizado”, “O Paraguai é um país pobre”, entre outros, presentes no imaginário do sujeito. Os processos parafrásticos são considerados, na AD, como as matrizes de sentido, uma vez que não há sentido sem repetição e sem sustentação no saber discursivo:

Queremos dizer que, para nós, a produção de sentido é estritamente indissociável da relação de paráfrase entre sequências tais que a família parafrásticas destas sequências constitui o que se poderia chamar de matriz do sentido. Isto equivale a dizer que é a partir das relações no interior desta família que se constitui o efeito de sentido, assim como a relação a um referente que implique esse efeito. [...] na realidade, afirmamos que o “sentido” de uma sequência só é materialmente concebível na medida em que se concebe esta sequência como pertencente necessariamente a esta ou àquela formação discursiva (PÊCHEUX; FUCHS, 1997, p. 169).

Ao mesmo tempo, não é possível afirmar que os dizeres são apenas movimentos parafrásticos, pois isso incidiria em sentidos imutáveis. Lado a lado com

a paráfrase, está a polissemia, que compreende o deslocamento e a ruptura dos processos de significação, além de possibilitar a entrada em cena do equívoco:

Essas são duas forças que trabalham continuamente o dizer, de tal modo que todo discurso se faz nessa tensão: entre o mesmo e o diferente. [...] E é esse jogo entre paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente, entre o já-dito e o a se dizer que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos, (se) significam (ORLANDI, 2009, p. 36).

Dado que não há sentido sem interpretação, ao circunscrever aquilo que *pode e deve ser dito*, a FD representa no discurso a materialização das FIs, entendidas como um conjunto de atitudes e representações relacionadas a posições de classes em conflito umas com as outras. Segundo Pêcheux (2009), as práticas só são possíveis por meio de e sob uma ideologia, do mesmo modo que só há ideologia pelo sujeito e para sujeitos. É pelo processo de interpelação que se torna possível compreender a ideologia como constitutiva do sujeito, uma vez que há uma sociedade que o sobredetermina a partir de valores ideológicos e que faz com que se insira em determinado lugar de dizer e se identifique com uma FD: “Essa identificação, fundadora da unidade (imaginária) do sujeito, apoia-se no fato de que os elementos do interdiscurso [...] que constituem, no discurso do sujeito, os *traços daquilo que o determina*, são re-inscritos no discurso do próprio sujeito” (PÊCHEUX, 2009, p. 150, grifos do autor). A noção de interdiscurso, portanto, representa o “exterior” das FDs e é tomada como um conjunto de formulações realizadas e esquecidas que determinam todo o dizer: é, como afirma Orlandi (2009), uma “voz sem nome” que se repete continuamente. O interdiscurso aparece diluído no fio discursivo, ou seja, no intradiscurso.

Como aludido na seção anterior, Pêcheux (2009) buscou respaldo em Althusser para tratar do caráter material da ideologia por meio das práticas e rechaçar a concepção filosófica de que ela se dava no plano das ideias. Nesta perspectiva, a ideologia atravessa as relações de produção e, como efeito, naturaliza e permite a continuidade dos processos, ou seja, ela produz o efeito de completude dos sentidos, naturalizando alguns e rejeitando outros ao ocultar as CPs que os envolvem. Logo, o efeito de evidência, que as FDs engendram, figura como um efeito ideológico, bem como a ilusão do sujeito de que é a origem de seu dizer. Isso ocorre devido ao apagamento do processo de interpelação ideológica, que

converte o não-sujeito (indivíduo) em sujeito e o insta a ocupar um lugar social sob a ilusão de que essa é uma escolha consciente e independente de qualquer outra força que não o seu próprio desejo.

Para Pêcheux (2009, p. 139, grifos do autor), o caráter comum da ideologia e do inconsciente é “dissimular sua própria existência no interior mesmo do seu funcionamento, produzindo um tecido de *evidências* ‘subjetivas’”, entendendo-se que subjetivas seriam as evidências que constituem o sujeito. O filósofo aponta, ainda, para a evidência da existência espontânea do sujeito, ou seja, aquele que se entende como origem de si. Esse sujeito, que pensa ser dono de suas palavras, recebe como evidente o sentido daquilo que ouve, lê ou escreve ao mesmo tempo em que se coloca como a origem do discurso. Contrapondo-se a esse sujeito uno e controlador, a AD propõe pensar no sujeito, tal qual o discurso, a partir de seu caráter heterogêneo e clivado, que é atravessado pelo inconsciente e pela ideologia:

Se é verdade que a ideologia ‘recruta’ sujeitos entre os indivíduos [...] e ela os recruta a *todos*, é preciso, então, compreender de que modo os ‘voluntários’ são designados nesse recrutamento, isto é, no que diz respeito, de que modo *todos* os indivíduos *recebem como evidente* o sentido do que ouvem e dizem, lêem ou escrevem (do que eles *querem* e do que se *quer* lhes dizer), enquanto ‘sujeitos-falantes’ (PÊCHEUX, 2009, p. 144, grifos do autor).

Essa compreensão, para a AD, é a única forma de evitar o chamado “efeito Münchhausen” (em alusão ao Barão de Münchhausen, que se elevava puxando-se pelos próprios cabelos, ou seja, um sujeito dotado de poderes) e refletir sobre os movimentos da constituição dos sujeitos, refletindo sobre sua relação intrínseca com a língua que, ao serem interpelados pela ideologia, ocupam um lugar específico na estrutura social.

A noção de ‘esquecimento’ é formulada por Pêcheux (1997) para tentar explicar porque os sujeitos não se dão conta da relação entre a ideologia, o inconsciente e a discursividade. O filósofo distingue os esquecimentos a partir de duas ordens: a da enunciação e a da ideologia. O esquecimento nº 2, de ordem enunciativa, trata da ilusão do sujeito de escolher o que diz, isto é, a ilusão referencial que faz com que o sujeito acredite que o dito só pode ser realizado de uma maneira, com o apagamento de sua inscrição no interior de uma FD dada:

Concordamos em chamar *esquecimento n. 2* ao “esquecimento” pelo qual todo sujeito-falante “seleciona” no interior da formação discursiva que o domina, isto é, no sistema de enunciados, formas e sequências que nela se encontram em relação de paráfrase – *um enunciado, forma ou sequência, e não um outro, que, no entanto, está no campo daquilo que poderia reformulá-lo na formação discursiva considerada* (PÊCHEUX, 2009, p. 161, grifos do autor).

De ordem ideológica, o esquecimento nº 1 refere-se ao processo em que o sujeito tem a ilusão de ser a fonte dos sentidos, mas realiza a retomada de sentidos pré-existentes. Nele, percebe-se a remissão ao sonho adâmico, no qual o sujeito é o primeiro a dizer determinadas palavras que significariam exatamente o que ele deseja, sendo que, sabe-se, os discursos estão em processo e é o sujeito que se inscreve em tais processos. Esse esquecimento é da instância do inconsciente e reflete a interpelação ideológica na medida em que o “sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina” (PÊCHEUX, 2009, p.162).

Esse duplo esquema de esquecimentos, conforme ressalva Orlandi (2001), não se configura como um defeito, mas como condição para que a linguagem funcione nos sujeitos e na produção de sentidos. Os esquecimentos não só fazem com que o sujeito retome sentidos pré-existentes, como também implicam sua reprodução sem reflexão sobre o que diz, por que diz ou como diz.

De acordo com Orlandi (2012, p. 96), a estrutura social contempla aparelhos de poder que gerem a memória coletiva e, portanto, articulam o modo como os sentidos vão sendo estabelecidos. Tais aparelhos “dividem os que estão autorizados a ler, a falar e a escrever (os que são intérpretes e autores com obra própria) dos outros, os que fazem os gestos repetidos que impõem aos sujeitos seu apagamento atrás da instituição”. O LD, como instrumento da instituição escolar, atua nesta divisão do trabalho de interpretação, no qual os sentidos nunca estão soltos, mas são administrados, lembrando, como afirma Moita Lopes (2006, p. 103), “não há lugar fora da ideologia e não há conhecimento desinteressado”.

O conceito de memória é relevante, neste sentido, por tratar de um saber discursivo já existente retomado pelo intradiscurso:

A memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os ‘implícitos’ (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a

condição do legível em relação ao próprio legível (PÊCHEUX, 2015, p. 46).

Percebe-se que a memória, em AD, distancia-se da concepção de uma memória psicologista e individual ou como um depósito de informações que se pode acessar de modo consciente: trata-se de uma memória social na qual se observam redes de relações materializadas em práticas e discursos cotidianos. A memória filia-se, deste modo, ao interdiscurso e provoca o retorno a fragmentos da história e do passado, que emergem no presente por meio do discurso. A SD 02²³ demonstra o funcionamento da memória discursiva, em que o sujeito apresenta-se assujeitado a uma FI, que o impele a acreditar, efetivamente, na inferioridade do Paraguai. O acionamento do termo “*ni*”, em “*ni parece el Paraguay*”, é o estopim que revela o funcionamento da memória discursiva, que está atrelada ao lugar ocupado pelo sujeito: brasileiro, que vive em um dos países mais influentes da AL.

A AD apresenta-se, deste modo, como terreno profícuo para analisar como se dá a discursivização da AL em CJ, de modo a observar se a coleção didática rompe com sentidos estabilizados acerca da região. Sabe-se que, ao tomar como objeto o discurso, que possui sentidos múltiplos, este trabalho não esgota as discussões, mas se considera pertinente o convite à reflexão sobre como práticas discursivas sobre uma região integrada pelo Brasil são materializadas em uma coleção didática, que deve constituir-se em um espaço para criticidade, sem a reprodução irrefletida de discursos estabilizados por uma memória.

²³ (SD 02) Asunción dista dos horas em avião 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 (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013b, p. 14).

3. VOZES QUE ECOAM...

Mais do que a apropriação de um novo código linguístico pelo qual o sujeito-falante encontra um instrumento para “se comunicar”, o processo de ensino-aprendizagem de uma LE deve ser encarado como um espaço de discursividade. Esse é o momento propício para que o sujeito reflita não só sobre temas estritos de metalinguagem, mas também sobre questões inerentes à própria língua, como a história, a condição de sujeito, as relações de força e a ideologia.

Nesta perspectiva, não seria significativo um ensino de LEs pautado apenas em uma lógica pragmática, na qual se manejam estruturas linguísticas, previamente elaboradas, para serem reproduzidas em contextos determinados. Segundo Celada (2008), este viés submete as línguas a uma instrumentalização e interpela o sujeito à dinâmica irrefletida do “fale já”, “fale agora”.

Não se pode conceber a língua como um simples ‘instrumento de comunicação’. É justamente porque a língua não é em princípio, e nunca, só um ‘instrumento’, que o encontro com uma outra língua é tão problemático, que ela suscita reações tão vivas, diversificadas e enigmáticas (REVUZ, 2016, p. 217).

A língua não é exterior ao sujeito; línguas diferentes não são um depósito de sentenças passíveis de serem traduzidas para este ou para aquele idioma em perfeita sinonímia. Portanto, uma LE não pode ser aprendida apenas a partir de um estoque de palavras combinadas entre si, obedecendo a regras convencionadas. O olhar discursivo sobre ensinar e aprender LEs não nega que, por meio da língua, seja possível ao sujeito se comunicar, mas expande esse entendimento ao considerar que a língua é a materialidade que possibilita a emergência das relações histórico-sociais.

Nessa mesma esteira, Revuz (2016, p. 229) sustenta que a perspectiva discursiva permite avançar em relação aos discursos sociais e familiares que permeiam os sujeitos, constroem-nos e, ao mesmo tempo, coagem-nos, pois “aprender uma outra língua é fazer a experiência de seu próprio estranhamento”. Ou seja, a perspectiva discursiva abrange uma dimensão que o viés pragmático não atinge: o da não-transparência da língua e da sua necessária relação com o histórico.

Cumpramos esclarecer que, com isso, não se preconiza um ensino que prescindir da materialidade linguística e da abordagem de sua estrutura. Pelo contrário: é preciso que seja considerado aquilo que se diz (o dito), a forma como se diz e aquilo que não se diz (o não-dito), tecendo relações com o que é anterior ao próprio processo de ensino-aprendizagem da LE, uma vez que “algo a mais da ordem do inconsciente e da determinação ideológica é sempre dito além do formulado” (SERRANI-INFANTE, 2016, p. 246). Neste sentido, conforme a autora, a estrutura da língua é concebida como uma estrutura verbal simbólica, em que as marcas formais são significadas ao se realizarem em processos discursivos historicamente determinados e, simultaneamente, determinantes da constituição do sujeito.

Em outras palavras, ao se entender que a língua não é um instrumento dócil e manejável segundo intenções pré-determinadas de um sujeito “dono de seu dizer”, mas uma materialidade em que são tecidos discursos, sujeitos e memórias, instauram-se, no processo de ensino-aprendizagem, questionamentos em torno dos discursos mobilizados para esta prática.

Serrani-Infante (2016, p. 257) assinala que aprender uma LE compreende formulações que permitem a observação de representações da diversidade e que, no discurso, podem assumir “a forma de estereótipos, etnocentrismos, idealizações, exotismos, etc.”. Estas considerações se alinham ao que relatam as OCNs (2006), que apontam para um reducionismo, no imaginário brasileiro, da língua espanhola e dos povos/países hispano-falantes:

um reducionismo a que, ao longo da história, se viu afetada a nossa relação com a Língua Espanhola e com os povos que a falam. Estereótipos de todo tipo, sobre a língua e sua suposta facilidade para os brasileiros, sobre os hispanofalantes, mais de uma vez indiferenciados em imagens constituídas de fragmentos de diferentes setores do mundo hispânico, como se esse fosse uma só coisa, imagens permeadas de preconceitos que marcaram por muito tempo nossa relação com essa língua e essas culturas (BRASIL, 2006, p. 128).

O excerto destacado expõe duas faces da relação estabelecida no Brasil com a língua espanhola: A) a existência de uma ilusão de competência espontânea para o espanhol: como já discutiu Celada (2002), o imaginário do brasileiro apresentava-se fortemente marcado, sobretudo antes da consolidação do Mercosul, por um pré-construído de o espanhol ser uma língua fácil, devido à sua semelhança com a

estrutura da língua portuguesa, sendo, por isso, dispensável sua aprendizagem formal - o brasileiro falaria espanhol espontaneamente; B) a estigmatização do mundo hispânico: não se discutia sobre a diversidade, a história, a constituição ou a cultura dos povos hispano-falantes. À exceção da Espanha, os demais países, principalmente aqueles concentrados na porção latina do continente americano, quando não deixados totalmente à margem, eram abordados de forma despolitizada, periférica e/ou homogeneizante, como se gozassem das mesmas características e/ou sofressem com os mesmos problemas, contribuindo para uma visão estereotipada da AL e para a cristalização de sentidos.

Em relação ao primeiro aspecto, pode-se dizer que o processo de globalização e as novas demandas por ele geradas, bem como a formação de blocos econômicos, a exemplo do Mercosul, têm como consequência uma nova tomada de posição relacionada ao espanhol. Conforme Celada (2002), a língua espanhola passa a ser vista como uma língua veicular, necessária para a circulação e para os negócios, fazendo com que o imaginário da competência espontânea seja, gradualmente, substituído pela visão de que, dado seu valor comercial, o espanhol merece e precisa ser estudado. Os novos sentidos instaurados contribuíram para o aumento da demanda dessa língua no Brasil e para a sua consequente oferta por distintas instituições de ensino.

Como já se assinalou no capítulo 1, o crescimento da demanda do espanhol veio acompanhado pela entrada do investimento estrangeiro no filão mercadológico aberto pela língua espanhola, principalmente de ações empreendidas pela Espanha para a exportação e comercialização de seu próprio idioma. A presença espanhola pôde ser sentida na abundante oferta de LDs e, também, no próprio modelo linguístico a ser ensinado: a variedade peninsular, que não só permeia os LDs importados da Espanha, como pode ser verificada em publicações nacionais.

Se os LDs apresentam como referência a variedade europeia, o mesmo se pode inferir sobre a abordagem de temas culturais, que, não raro, incidem no estereótipo, conforme advertem as próprias OCNs.

Constituindo-se da forma como se tem constituído, o livro didático perde a chance de se situar como instrumento de problematização das construções de identidade e diferenças culturais e de abertura para uma relação mais rica com o outro, em que não haveria pretensão de reduzir o Um e o Outro a um só ser (VILHENA, 2013, p. 74).

Sabe-se que a língua não é neutra e que povos, lugares e até mesmo o status de uma LE, por exemplo, são constituídos no e pelo discurso. A partir da memória, que se apresenta permeada pela ideologia, os sujeitos significam o mundo por meio da linguagem, ao mesmo tempo em que são interpretados por seus interlocutores. Assim, a abordagem de determinados temas selecionados pelos autores de um LD pode reforçar ou romper com sentidos cristalizados, que permeiam o imaginário dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem:

Continuar considerando a las variedades lingüísticas y culturales latinoamericanas del español como conjuntos estables de creencias, valores y comportamientos, que pueden agregarse como atractivos complemento del material didáctico, lleva a un divorcio de la lengua con su contexto cultural y social (BRASIL, 2006, p. 137)²⁴.

Embora as OCNs (2006) preconizem a superação do viés reducionista no ensino de espanhol e privilegiem a pluralidade linguística e cultural e o PNLN vise assegurar, dentre outros objetivos, que os LDs adotados pelas escolas brasileiras estejam isentos de preconceitos, caricaturas ou imagens estereotipadas, conforme se apontou no capítulo 1, o objetivo deste capítulo é investigar que imagem da AL se constrói na coleção *CJ* e, com isso, observar se houve, efetivamente, a superação de uma prática de ensino que parecia, à época da publicação das OCNs (2006), “*moverse en una sola dirección - desde el ‘centro’ peninsular hacia la ‘periferia’ mundial*” (BRASIL, 2006, p. 135)²⁵ ou, ainda, se, como diria Orlandi (2008), a produção de conhecimento da AL sobre a AL deixou de ser reprodução do olhar europeu ou da mirada norte-americana.

3.1 “MUNDO HISPANOABLANTE” E “MUNDO HISPÁNICO”: EM BUSCA DE UMA DELIMITAÇÃO

O objetivo de analisar a construção da imagem sobre a AL no discurso de *CJ* conduziu a uma observação: a recorrência das expressões “*mundo hispanohablante*” e “*mundo hispánico*” no intradiscurso da coleção didática. Por

²⁴ “Continuar considerando as variedades linguísticas e culturais latino-americanas do espanhol como conjuntos estáveis de crenças, valores e comportamentos, que podem ser agregados como complementos atrativos do material didático, leva a um divórcio da língua com seu contexto cultural e social” (BRASIL, 2006, p. 137, tradução nossa).

²⁵ “Movimentar-se em uma só direção: do ‘centro’ peninsular à ‘periferia’ mundial” (BRASIL, 2006, p. 135, tradução nossa).

considerar que essas concepções podem atravessar e afetar os sentidos construídos sobre a AL, esta seção objetiva refletir sobre a abrangência das expressões em *CJ* e relacioná-las à bandeira da diversidade.

Os três volumes que compõem a coleção didática são abertos por um texto de apresentação que - como mencionado ao longo desta pesquisa - coloca em destaque o compromisso de *CJ* com a diversidade cultural, social e linguística, ao afirmar que a obra oferece ao aluno “*la oportunidad de conocer el mundo hispánico desde varias miradas*” (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013a, p. 3)²⁶. Após elencar os objetivos específicos dos volumes, a apresentação da coleção didática é finalizada com o enunciado “*¡Bienvenido(a) al mundo hispanohablante!*” (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013a, p. 3)²⁷. Percebe-se, desta forma, que as expressões “*mundo hispánico*” e “*mundo hispanohablante*” são tomadas em uma relação de substituição contextual no interior da FD de *CJ*.

Reafirmando sua posição de refletir sobre temas que contribuam para a formação crítica do aluno, *CJ* abre a coleção com uma unidade que objetiva destacar a pluralidade e a diversidade cultural das nações cujo espanhol é idioma oficial. Por, supostamente, tratar-se do primeiro contato que os aprendizes terão com o ensino formal da língua espanhola - no Oeste do Estado do Paraná, é o Inglês a LE que compõe a grande curricular no Ensino Fundamental II da rede pública -, a temática e o escopo da unidade são pertinentes e estão em consonância com os documentos norteadores do ensino de LEs no Brasil. Abaixo se reproduz o título da unidade:

(SD 03) *El mundo hispanohablante: ¡viva la pluralidad!*²⁸

Inserindo-se na defesa da pluralidade, a SD revela que *CJ* reconhece a existência da pluralidade no que tange à língua e à cultura espanhola, sinalizando, aparentemente, para o avanço em direção à superação do viés reducionista observado no ensino de Língua Espanhola e apontado pelas OCNs (2006). Cumpre observar, por consequência, a que faz referência a denominação “*mundo*

²⁶ “A oportunidade de conhecer o mundo hispânico a partir de distintos olhares” (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013a, p. 3, tradução nossa).

²⁷ “Bem-vindo ao mundo hispano-falante!” (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013a, p. 3, tradução nossa).

²⁸ “O mundo hispano-falante: viva a pluralidade!” (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013a, p. 10, tradução nossa).

hispanohablante” presente no fio discursivo, para que se possa compreender o recorte feito pela publicação.

Sabe-se que a língua espanhola é idioma oficial de 21 países, distribuídos em três continentes (América, África e Europa), e somando mais de 400 milhões de falantes, que, embora compartilhem de uma mesma base linguística (ressalvando-se as variedades e outras línguas oficiais, bem como as não-oficiais presentes em cada região), possuem situação política, social e cultural singulares. Por outro lado, o número de falantes de espanhol pode ser ampliado, quando se consideram contextos nos quais, mesmo não figurando como idioma oficial, seu uso disputa terreno com a própria língua local, como se percebe em Belize ou em regiões da porção Sul dos Estados Unidos, onde o espanhol e o inglês se revezam como língua de uso corrente. Além disso, não se pode deixar de salientar que o espanhol é, também, uma “língua de negócios”, sendo considerada a segunda língua mais utilizada neste âmbito, perdendo espaço apenas para o inglês. Em face deste breve panorama acerca de algumas situações de uso da língua espanhola, cabe, então, questionar: o que a expressão “*mundo hispanohablante*”, presente no discurso de *CJ*, recobre?

A resposta para essa pergunta pode ser encontrada na seção de abertura da unidade 1, do primeiro livro de *CJ*. Como característica da coleção, duas páginas antecedem e apresentam a temática que norteia os capítulos que compõem cada uma das três unidades do LD. Esse espaço se configura pela exposição do título da unidade, em destaque, o anúncio dos objetivos que se pretende alcançar por meio da abordagem do conteúdo, imagens coloridas relacionadas à temática para chamar a atenção do aluno e, por fim, alguns questionamentos que buscam aproximar e fazer o contato inicial entre o estudante e o assunto que será abordado na unidade.

O efeito de sentido causado pela associação entre o enunciado verbal, representado pelo título da unidade 1 na seção de abertura, e a materialidade não-verbal que o acompanha elucidam a que se refere *CJ*, quando aciona em seu discurso a expressão “*mundo hispanohablante*”. Ocupando mais da metade do espaço das páginas de abertura, está um fragmento de um mapa-múndi em que se apresentam nomeados e destacados, na cor laranja, os países em que se fala espanhol como língua oficial. A legenda, que acompanha o mapa, ratifica a oficialidade da língua espanhola nos países apresentados na cor laranja. As demais localidades do globo terrestre que também aparecem na imagem, representadas

pela cor verde, são identificadas pelo nome do continente ao qual pertencem, sem denominações individuais, como se reproduz a seguir.

Figura 1 - Mundo hispanohablante



Fonte: COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013a, p. 11-12

Esse esclarecimento é pertinente para este trabalho, uma vez que a noção de “mundo hispano-falante” permeia a coleção didática e compreende localidades pertencentes também à AL, região sobre a qual se pretende observar a discursivização no LD. Acrescente-se a essa justificativa o fato de que o registro de ocorrências das expressões “*mundo hispanohablante*” e “*mundo hispánico*”, tomadas como sinônimas contextuais na FD da publicação, são expressivamente superiores ao de “*Latinoamérica*”.

A pluralidade, limitada aos 21 países em que a língua espanhola é o idioma oficial, é celebrada por CJ no intradiscorso da SD 03²⁹. O termo ‘viva’, tanto no espanhol quanto na língua portuguesa, é uma interjeição que denota afeto, alegria e entusiasmo em relação a algo ou alguém. Fazendo uma associação entre o termo e a presença das exclamações, tem-se um efeito de sentido de que a publicação entende que a pluralidade deve ser celebrada, festejada, contemplada, ou seja, ela é tomada como algo positivo e algo a ser enaltecido nas páginas do LD.

²⁹ (SD 03) *El mundo hispanohablante: ¡viva la pluralidad!*

É possível, ainda, inferir outro efeito de sentido, polissêmico, e definir ‘viva’ não mais como um termo carregado de afetividade, mas como a própria flexão imperativa do verbo ‘vivir’ - viver, em português: “*viva la pluralidad!*”. Cria-se, aqui, uma leitura de que o LD convida o leitor a vivenciar, a sentir e a experimentar a pluralidade por meio das textualidades que constituem *CJ*. Seja como interjeição ou como verbo, os efeitos de sentido produzidos pelo termo parecem indicar que a abordagem da pluralidade é significativa para a compreensão do “mundo hispano-falante”.

Pelo exposto, supõe-se que, devido à FD em que se inscreve, *CJ* contemplará e valorizará as singularidades dos grupos sociais que compartilham o espaço demarcado pelo “mundo hispano-falante”, sem cair no espaço raso da estereotipagem ou da caricatura, criando, nesse sentido, condições para a interpretação e para outros sentidos possíveis sobre aquilo que parece estar sedimentado no imaginário brasileiro.

Os objetivos almejados com a proposição da unidade parecem condizentes com esta perspectiva e com a FD da pluralidade, conforme se observa na SD 04, em que se destacam três deles:

(SD 04) *En esta unidad:*

- *conocerás los países hispanohablantes;*
- *reflexionarás sobre las culturas de los países hispanohablantes [...]*
- *verás muchas fotos e imágenes de ciudades hispanohablantes (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013a, p. 11)³⁰.*

À exceção do último objetivo elencado, nota-se que a proposição da unidade, embora relevante, possui um escopo bastante abrangente a ser contemplado em apenas dois capítulos didáticos. A extensão do trabalho a que se propõe *CJ* pode ser apreendida, ao se colocar em relevo já o primeiro objetivo mencionado na SD acima: “conhecer os países hispano-falantes”.

Dentre as acepções possíveis para o verbo “conhecer”, destacam-se aquelas que parecem se relacionar, de modo mais efetivo, com o tema da pluralidade: A)

³⁰ “(SD 04) Nesta unidade, você:

- Conhecerá os países hispano-falantes;
- Refletirá sobre as culturas dos países hispano-falantes [...]
- Verá muitas fotos e imagens de cidades hispano-falantes” (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013a, p. 11, tradução nossa).

segundo o Dicionário de Língua Portuguesa Aurélio³¹, “ter conhecimento de; [...] saber”; B) No *Diccionario de Español de México*³², o verbo “*conocer*” apresenta como uma das entradas: “*haber reunido los elementos necesarios para saber o entender algo*”³³. Compreende-se, desta forma, que, para levar a cabo o objetivo de “conhecer os países hispano-falantes”, é necessário sair do lugar comum, de informações superficiais e do já-dito por meio de um discurso que permita o aprofundamento de determinadas questões, gerando conhecimento ou levando à compreensão do que seriam os países hispano-falantes.

De outra forma, não se tem uma prática que permita, efetivamente, o trabalho com a pluralidade: indicar, localizar, citar, elencar, mencionar ou situar os países hispano-falantes em um mapa, por exemplo, são práticas tradicionais de ensino e de aprendizagem de língua espanhola e que não contribuem para um trabalho significativo sobre a pluralidade. Esses conhecidos encaminhamentos simulam um espaço de interlocução e de compreensão, mas, de fato, não promovem deslocamentos ou alargamentos em direção mais significativa, pois se assentam no discurso do lugar comum. Ninguém, por exemplo, afirma que “conhece fulano ou determinado lugar”, porque sabe nomeá-los: a superficialidade não permite produção de conhecimento.

Esse entendimento parece ser compartilhado por *CJ*, ao enunciar o segundo objetivo: refletir sobre as culturas dos países hispano-falantes. ‘Refletir’ implica pensar atenta e detidamente sobre algo, por meio de um exercício que pode ser repetido inúmeras vezes na tentativa de chegar a um entendimento, isto é: não se trata de um gesto impensado ou simplificador, que apenas reproduz, numa atitude mecânica, aquilo a que se é exposto. Refletir sobre os países hispano-falantes, segundo o alicerce teórico em que se ancora este trabalho, está atrelado a um exercício de alteridade, que abrange aspectos de negociação com a projeção feita do outro e de si mesmo e que se articula à dinâmica social em que se insere e se constitui o sujeito.

Nesta esteira, o exercício de reflexão não pode ser traduzido apenas na observação da desenvoltura do aprendiz no manejo da base linguística do espanhol, uma vez que esse entendimento expõe a pluralidade apenas como pretexto para o

³¹Consulta realizada no domínio online do Dicionário Aurélio, disponível em: <https://dicionariodoaurelio.com/>, acesso em 23/02/2018.

³² Disponível online no domínio: <http://dem.colmex.mx/>, acesso em 23/02/2018.

³³ “Ter reunidos os elementos necessários para saber ou entender algo”, tradução nossa.

trabalho com as habilidades linguísticas, mas, se trata, fundamentalmente, de ampliar “o modo como ele se relaciona com a ordem do simbólico, ou seja, com os discursos da/na escola” (ORLANDI, 2016, p. 207), bem como com os efeitos dessa relação, que, no jogo entre língua e história, produzem sentidos e sujeitos.

O terceiro objetivo destacado na SD, “ver muitas fotos e imagens de cidades hispano-falantes”, só se torna relevante, quando atrelado ao propósito anterior: o da reflexão. Visualizar uma série de imagens de localidades que, possivelmente, o aluno não tenha tido contato, seja no nível informacional ou físico, é o mesmo que, como diz o ditado popular, “ver e não enxergar”. Do mesmo modo, a apresentação de imagens, atreladas apenas à sua localização geográfica, tampouco contribui para a discussão da “pluralidade” que, aparentemente, pretende-se empreender.

É preciso, neste ponto, atentar para a impossibilidade de “conhecer” a fundo a pluralidade cultural dos países hispano-falantes via *CJ* ou qualquer outro LD: tarefa ilusória. Como a língua, esse “conhecimento” não pode ser tomado como completude, com sentidos finitos e fronteiras demarcadas. O que se tem, no limite, é uma tomada de posição em relação ao outro e um gesto de interpretação marcado por posicionamentos políticos e ideológicos. Sob a pretensa marca da imparcialidade e ocultando a dinâmica que o impele à perpetuação de um regime de verdade, o que se apresenta no LD não é a realidade pura, simplificada e didaticamente “traduzida” para o aluno, mas um gesto de interpretação higienizador frente ao mundo empírico.

Dada essa incompletude fundante e a possibilidade de os sentidos serem sempre outros, é que o discurso do LD deve ser sempre situado em relação a suas CPs, descortinando os interesses e as relações de poder que o permeiam. É preciso, ainda, que essa discussão seja viabilizada em sala de aula: só assim o LD deixa de ser mais um objeto a ser consumido - entre tantos que o mundo capitalista oferece - e passa, efetivamente, a cumprir sua função básica: a produção de conhecimento.

3.2 NA CONSTRUÇÃO DE UMA IMAGEM, O PASSADO SE FAZ PRESENTE

Nesta seção, pretende-se analisar a materialidade discursiva que norteia a construção de uma imagem da AL por *CJ*, buscando estabelecer relações entre o discurso veiculado pela publicação e vozes que o antecedem e que nele se fazem

presentes, uma vez que todo discurso está em constante relação com outros dizeres que o constituem. Dada a relação entre os ditos, de diferentes épocas e de distintos sujeitos, ao observar a discursivização AL, podem-se encontrar reverberando no discurso resquícios de vozes oriundas de momentos históricos longínquos temporalmente, como a da colonização latino-americana, uma vez que as primeiras imagens da AL foram delineadas, documentadas e difundidas pelos navegadores europeus, ou seja: foi o olhar do estrangeiro que, tomando seus referentes culturais, econômicos e sociais, traçou o perfil da AL.

Sabe-se que é no e pelo discurso que os objetos são construídos e é, também, por meio dele que sentidos são produzidos e absorvidos, sobretudo, quando veiculados por um objeto tomado como discurso de verdade, tal qual o LD. Sendo assim, para perceber a imagem que é construída da AL por CJ, é importante considerar que enunciar significa sempre se situar em relação a um já-dito, pois, para que as palavras tenham sentido, é preciso que elas já façam sentido. Lembre-se que Pêcheux (2009) designa como memória discursiva o saber que fala antes e que retorna interpelando os sujeitos.

É por meio da memória, portanto, que determinadas concepções são enunciadas, sem que, anteriormente a isso, haja um retorno consciente às suas origens. Depreende-se do exposto que o sujeito, ao enunciar, o faz a partir de um conjunto de dizeres historicamente situados e que atravessam o discurso, seja sob a forma de paráfrase, provocando a repetição, seja sob o signo da polissemia, que torna possível o deslocamento de processos de significação.

O sujeito, portanto, não é a fonte daquilo que enuncia: seu dizer é uma retomada de sentidos pré-existentes, pois os processos discursivos são pré-existentes ao nascimento do próprio sujeito. Ressalta-se, contudo, que a interpelação do sujeito ocorre de modo que ele “seja conduzido, sem se dar conta, e tendo a impressão de estar exercendo sua livre vontade” (PÊCHEUX; FUCHS, 1997, p. 166).

Achard (2015, p. 14) salienta, no entanto, que o funcionamento da memória não implica restituir *ipsis litteris* enunciados proferidos no passado, pois “o passado, mesmo que realmente memorizado, só pode trabalhar mediando as reformulações que permitem reenquadrá-lo no discurso concreto face ao qual nos encontramos”. É no plano da (re)formulação do enunciado que o sujeito incide, inconscientemente, no que é repetível e que nele se inscreve, já que todo enunciado se faz a partir do

encontro entre dois eixos: 1) o plano vertical, de domínio da memória e do interdiscurso, e 2) o plano horizontal, da linearidade do discurso, representada pelo intradiscurso, que absorve e dissimula o primeiro eixo.

O discurso de *CJ* sobre a AL, portanto, é tecido a partir do cruzamento entre fios de outros dizeres e de enunciados já-ditos em outros momentos e em outros lugares. Esse entrelaçamento pode confirmar esses dizeres, por meio de paráfrases e repetições, ou promover o deslocamento. Neste ponto, retoma-se a fala de Grigoletto (1999a), para quem é preciso atenção ao exame do discurso do LD, pois o caráter de novidade alardeado pelo marketing editorial pode, muitas vezes, ocultar antigas práticas.

3.2.1 O *box* didático: AL em espaço periférico

Apesar de *CJ* buscar promover a imagem de que o discurso seria filiado à FD da pluralidade, sua prática discursiva parece, em alguns momentos, mover-se na direção contrária no que tange à AL. Dos três volumes que compõem a coleção, há apenas um registro em que *CJ* propõe-se a apresentar o que seria a AL e o faz sustentando-se na definição do Dicionário Pan-Hispânico de Dúvidas. Antes mesmo de se debruçar sobre a materialidade do enunciado dicionarizado trazido à baila por *CJ* para conceituar a AL, objetiva-se, com a presente subseção, lançar o olhar sobre o espaço do LD que foi destinado à apresentação do conceito: um *box*, inserido junto a atividades de compreensão leitora. Este local para apresentar a AL é tão simbólico e significativo quanto o que ocorre na SD 05, que será posta em foco na próxima subseção.

Recursos gráficos comuns nos LDs, não só de LE, mas de outras disciplinas, os *boxes* (também chamados de caixas de texto) caracterizam-se por sua representação sob a forma de quadros/retângulos, normalmente localizados em posição periférica (nas margens das páginas das publicações), em que se veiculam informações complementares sobre determinado tema discutido no interior de uma unidade didática ou de um capítulo. Poder-se-ia dizer que esse tipo de recurso gráfico é um espaço que circunscreve, divide e limita conteúdos no LD, separando aquilo que é considerado como mais relevante e, por isso, apresentado fora dos limites marcados pelas margens do *box*, daquilo que pode ser resumido, sumarizado e abordado em poucas palavras, portanto adequado aos limites do *box*. Em outras

palavras, recorre-se a esses espaços para apresentar uma informação adicional, tida como de menor relevância, considerando-se o todo constitutivo da unidade didática: é o acessório, o detalhe, aquilo que se pode apagar sem que se comprometam, de alguma forma, os objetivos da unidade didática. Aos *boxes* pode ser imputado, ainda, o entendimento de que serviriam para a exposição do pitoresco, do curioso e do exótico.

Em *CJ*, os *boxes* podem ser observados em todas as unidades dos três volumes da coleção. Devido à frequência com que aparecem, a publicação os organizou em quatro modalidades denominadas: 1) *¡Ojo!*, para chamar atenção sobre aspectos relativos às habilidades de fala e de escrita; 2) *¡El español alrededor del mundo!*, que expõe a variação linguística do espanhol, normalmente privilegiando a variedade lexical; 3) *Vocabulario de apoyo*, pequeno glossário que acompanha o texto principal de uma seção, no qual se expõe o significado de algumas palavras; e 4) *A quien no lo sepa*, que, segundo informa *CJ*, objetiva, por meio de imagens ou textos, ampliar os conhecimentos do aluno acerca da temática em discussão³⁴.

A definição de AL, registrada em *CJ*, figura no *box* intitulado “*A quien no lo sepa*”, que, neste caso, apresenta-se inserido ao lado de uma seção de atividades de compreensão leitora, ou seja, a exposição do conceito não ocorre na mesma página do texto principal do capítulo, que se propõe a discutir a diversidade da cultura latina. Ratifica-se o caráter acessório do conteúdo do *box* e, por extensão, da própria discussão sobre a AL, uma vez que sua abordagem se dá em um espaço que não permite o aprofundamento da discussão (*o box*), localizado em uma seção do LD que objetiva consolidar a abordagem do tema tratado no texto principal. Ressalta-se que os temas que o LD visa enaltecer não encontram lugar em caixas de texto: a eles se destina um espaço amplo e de destaque na composição do *layout* das páginas.

Dividindo espaço com a proposição de atividades e limitada pelas fronteiras impostas pelo *box*, a definição de AL está deslocada em relação à discussão central do capítulo, possibilitando que essa problematização seja tangenciada ou, ainda, ignorada. De fato, nenhuma das cinco questões de compreensão leitora que dividem

³⁴ Em português, os *boxes* de *CJ* se intitulam: “Atenção!”, “O Espanhol no mundo!”, “Vocabulário de apoio” e “A quem não o saiba”, respectivamente.

espaço com o recurso tipográfico volta-se para ele: nem para chamar a atenção do aluno para sua leitura, nem para debater o conceito que nele se expõe.

Encerrada em um *box*, a definição de AL assemelha-se a um produto feito, mecanicamente, em série, encaixotado e entregue via *delivery* (LD) a seus consumidores (aqui, os alunos e professores), que devem apenas consumi-lo, sem a necessidade de se preocuparem ou de questionarem os processos anteriores que culminaram na produção da mercadoria apresentada (conceito de AL).

O enunciado “*A quien no lo sepa*”, que dá nome ao *box* motivador destas reflexões, fornece pistas tanto sobre o público específico a quem o apartado se destina, quanto ao tipo de conteúdo que nele se apresenta, pois se sustenta no pressuposto de que o que se expõe naquele espaço deve ser de conhecimento partilhado pelos aprendizes. Ao se desdobrar o enunciado, tem-se: E1) *Há quem saiba* (tem conhecimento sobre algo) e E2) *Há quem não saiba* (desconhece algo). “*A quien no lo sepa*” divide, assim, os aprendizes entre dois grupos opostos e toma como interlocutores aqueles que fazem parte de E2.

Com *há quem saiba*, entra-se no campo do *já-dito* e do conhecimento *já-lá*, podendo-se inferir que sobre este *já-dito* não há questionamentos; trata-se de um saber naturalizado e tomado como *verdade*, pois é necessário que *quem não saiba* passe a sabê-lo. O *box* não objetiva trabalhar com o novo, ampliar, questionar ou operar deslocamentos: ele lembra um anúncio, que faz circular o repetível, contribuindo para a manutenção da estabilidade de um conjunto de dizeres: “Desse modo, se apagam (ou nem se veem) os deslizes, os deslocamentos, a transferência, a historização” (ORLANDI, 2016, p. 210).

Causa alguma estranheza, então, que se eleja como lugar para abordar a AL um *box* - anexo, acessório, à margem - cujo objetivo é apresentar um conjunto de dizeres estabilizados, que devem ser conhecidos por sujeitos que deles *ainda* não compartilham. Com isso, produz-se um efeito de que é dispensável falar mais demoradamente sobre a AL ou debater sobre ela, pois seria um tema de menor importância e que prescinde de atenção: tudo o que se poderia dizer sobre ela já foi dito, já é conhecido, já se sabe, sendo necessário, apenas, reafirmá-lo, “informar os desinformados”, num gesto que silencia outras interpretações possíveis.

O desequilíbrio se amplia quando se relaciona esse efeito de sentido ao título do capítulo em que o *box* “*A quien no lo sepa*” se insere: “*Cultura latina: ¡hacia la*

*diversidad!*³⁵. Tem-se, portanto, de um lado, a enunciação de uma experiência mobilizadora em direção à diversidade e ao novo e, por outro, uma quebra de expectativa ao se constatar a redução dessa experiência ao lugar comum e ao repetível. Conforme Coracini e Cavallari (2016, p. 13), “o LD será sempre portador [...] de formas de ser e agir no mundo na/pela língua, sem que o LD o diga explicitamente”. Assim, mesmo tendo, inicialmente, mobilizado um discurso pautado na diversidade, os sentidos que emanam desta tomada de posição de *CJ* parecem deslizar para a cristalização.

3.2.2 O lugar onde se falam línguas latinas

Tendo especificado sobre o espaço do *LD* em que *CJ* faz referência explícita à noção de AL - e que, em uma análise discursiva, também é responsável pela produção de sentidos - objetiva-se, na presente subseção, discutir a SD 05, materialidade linguística presente no box “*A quien no lo sepa*”, que se propõe a definir o que é a AL.

*(SD 05) El término **Latinoamérica**, según el Diccionario panhispánico de dudas (2005), de la Real Academia Española, ‘engloba el conjunto de países del continente americano en los que se hablan lenguas derivadas del latín (español, portugués y francés)’ (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013a, p.14, grifos dos autores)³⁶.*

A SD 05 aprofunda o estranhamento causado pela simplificação com que se discursiviza a AL em um capítulo, supostamente, pautado na pluralidade. Em sua primeira - e, frisa-se, única - referência ao conceito de AL, *CJ* tenta explicá-la a partir de critérios linguísticos, uma vez que traz à tona a voz de um dicionário cuja edição é atribuída a *Real Academia Española*, ação que, também, se demarca pelo simbólico.

Conforme Foucault (2000), para que alguém seja reconhecido em uma sociedade, é preciso que esteja inserido na verdade de seu tempo. Desta afirmação, tem-se que os discursos são submetidos a convenções - ou normas - socialmente

³⁵ “Cultura Latina: em direção à diversidade!”, tradução nossa.

³⁶ “O termo **América Latina**, segundo o Dicionário Pan-hispânico de dúvidas (2005), da Real Academia Espanhola, ‘engloba o conjunto de países do continente americano nos quais se falam línguas derivadas do latim (espanhol, português e francês)’” (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013a, p.14, grifos dos autores, tradução nossa).

compartilhadas, que determinam o que pode ser dito e quem pode dizê-lo. Sabe-se que, no tocante à língua espanhola, a *Real Academia Española* exerce um papel de autoridade, pois é uma entidade que, desde 1713, conforme aponta Irala (2005), arbitra sobre questões relativas ao idioma. A escolha de *CJ* em ressaltar que a definição da AL apresentada é formulada por uma entidade considerada como autoridade não é um ato isento e informativo: o prestígio de que goza a *Real Academia Española* insere o discurso por ela produzido na dinâmica dos regimes de verdade, tentando enclausurar o sentido.

Mesmo com a possibilidade de expor por meio do discurso indireto a definição de AL apresentada no Dicionário, *CJ* opta por inserir a voz da publicação via heterogeneidade mostrada, demarcada, neste caso, pelo acionamento do sinal tipográfico das aspas. Embora igualmente aponte para a publicação atribuída por *CJ* à *Real Academia Española*, o uso do discurso indireto não se daria de modo tão marcado quanto o discurso direto, que, supostamente, confere maior fidelidade às palavras do outro. O LD, estando de acordo com a definição apresentada pelo dicionário, prefere, de certa forma, apagar-se na formulação do enunciado em função de um locutor maior, a entidade espanhola, cuja credibilidade não pode ser posta em xeque. Reafirma-se, assim, o efeito de verdade e a imagem do LD como veículo portador de um saber já instituído, legitimado e inquestionável. Por consequência, esse movimento encobre as dimensões política e ideológica que envolvem os processos de ensino-aprendizagem, incluindo o LD, trabalhando os saberes sob a forma da definição.

Ainda com relação à “fonte” a que *CJ* recorre, cabe ressaltar que o *Diccionario Panhispánico de Dudas* é uma publicação da *Real Academia Española*, mas não só dela: a *Asociación de Academias de la Lengua Española* (ASALE) é coautora da obra. Fundada em 1951, a ASALE era composta em 2005 - ano de lançamento do dicionário - por 22 academias de língua espanhola, entre as quais estão incluídas academias latino-americanas e a *Real Academia Española*. Disponibilizado para consulta *on-line* desde 2006, via site da instituição espanhola, é possível verificar os dados bibliográficos do dicionário: “*Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, Diccionario panhispánico de dudas. Madrid: Santillana, 2005*”³⁷. Além disso, tanto o site da ASALE³⁸ quanto o da

³⁷ Informação disponível em: <http://www.rae.es/obras-academicas/diccionarios/diccionario-panhispanico-de-dudas> - Acesso em 22/12/2018.

instituição espanhola³⁹ divulgam a mesma descrição sobre o dicionário, afirmando que “las veintidós academias ofrecen en esta obra respuestas consensuadas que, respetando las variantes de uso, reafirman y preservan la unidad del español en todo el ámbito hispánico”⁴⁰. Desta forma, o *Diccionario Panhispánico de Dudas* constitui-se em uma publicação de autoria conjunta, mas *CJ* relaciona apenas a *Real Academia Española* à obra.

Ao não mencionar a ASALE, o posicionamento de *CJ*, revela a repetição de uma prática que busca se assentar em moldes de referência estrangeiros, podendo produzir um efeito de sentido segundo o qual a esfera acadêmica europeia, neste caso, possui maior relevância e credibilidade do que a latino-americana.

Basta-nos lembrar que a produção de conhecimento da América Latina sobre a América Latina pode adquirir uma forma crítica de modo a não ser mera reprodução do olhar do europeu ou norte-americano e assim por diante. [...] Essa outra forma de conhecimento de que estamos falando pode, entre outras coisas, contribuir, em seu modo, para o conjunto de reflexões que compõem a história das ciências (ORLANDI, 2008, p. 36, grifos da autora).

Não se trata de negar simplesmente o discurso europeu ou aquele proveniente de centros de poder “não-latino-americanos”, mas de promover deslocamentos frente a práticas discursivas e a sentidos que relegam a AL a um local secundário, devido, muitas vezes, ao olhar fragmentário, homogeneizante e despolitizado lançado sobre ela. Nessa esteira, Orlandi (2008, p. 41) afirma: “trata-se de estabelecer uma relação em que procuramos nos situar criticamente em certas regiões de sentidos”.

Na SD 05, tem-se a AL como o lugar “do continente americano em que se falam línguas derivadas do latim”: especificamente, o espanhol, o francês e o português. A problemática da definição é que ela descontextualiza aquilo que, em sua própria essência, é histórico: a língua. Ao apontar as três línguas, que derivam da mesma árvore linguística, como fatores de unificação e sustentação da AL,

³⁸ <http://www.asale.org/obras-y-proyectos/diccionarios/diccionario-panhispanico-de-dudas> - Acesso em 20/12/2018.

³⁹ <http://www.rae.es/obras-academicas/diccionarios/diccionario-panhispanico-de-dudas> - Acesso em 20/12/2018.

⁴⁰ “As vinte e duas academias oferecem nesta obra respostas consensuais que, respeitando as variantes de uso, reafirmam e preservam a unidade do espanhol em todo o âmbito hispânico”, tradução nossa.

apagam-se outras línguas e culturas, como as indígenas e africanas, que existem - e resistem - no continente:

A sociedade da Guatemala, onde 50% da população descendem dos maias e falam línguas indígenas, a das sierras equatorianas, onde predomina o quíchua, são latinas? O Paraguai guarani, a Patagônia dos fazendeiros ingleses, a Santa Catarina brasileira, povoada por alemães, tal como o sul do Chile, são latinos? (ROUQUIÉ, 1992, p. 22).

Prolongando os questionamentos do excerto acima, num outro sentido, caberia indagar: o Canadá, que, juntamente com o inglês, possui o francês como uma de suas línguas oficiais, seria também latino-americano? A resposta para a pergunta deve ser negativa, dado que o discurso de que a AL é o local em que se falam línguas derivadas do latim, no qual as “evidências” do lugar comum encontram assento e a língua é tomada de forma a-histórica, revela-se homogeneizante e sedimentador.

Se a língua é, segundo o campo teórico da AD, a materialidade específica do discurso, este, por sua vez, define-se como a materialidade específica da ideologia. Assim, à exceção da indagação direcionada ao Canadá - país integrante da porção norte do continente americano e cuja menção objetivou coadunar para refletir sobre a fragilidade da definição que se expõe na SD 05 -, a definição de AL apresentada por *CJ* baseia-se em aspectos relacionados à “herança” linguística deixada - imposta - pelos colonizadores, neste caso, espanhóis, portugueses e franceses:

Um simples exemplo: por que falamos português no Brasil? Parece uma pergunta óbvia, mas ela implica um retorno a uma maneira de se contar a história do Brasil que apaga a diversidade das línguas indígenas, apagando o acontecimento histórico e discursivo da colonização linguística (MARIANI, 2014, s.p.).

Embora as considerações de Mariani (2014) centrem-se no contexto brasileiro de colonização, podem ser estendidas à AL de forma geral, pois, antes da chegada dos colonizadores europeus, datada oficialmente em 1492, a AL era habitada por distintos povos (como os incas, os maias, os astecas, os tupis, os mapuches e os guaranis) e, portanto, nela já se falavam outras línguas, que não o espanhol, o francês ou o português. La Rosa (1996) indica que, no território latino-americano, eram faladas mil línguas distintas à época da chegada de Cristóvão Colombo, o que dificultava o processo de dominação dos povos e dos novos lugares encontrados.

Deve-se ter presente que a assimilação das línguas europeias não se deu a partir de um acordo diplomático entre os europeus recém-chegados e os povos que aqui viviam: a língua foi usada como fator de dominação pelo colonizador europeu:

The Spanish presence in America got its authority from language acts, such as that of taking possession and naming; it derived part of its military advantage through the control of interpreters, and therefore, of information; and it justified its domination by the fact that the Native Americans did not have any religion, and were ripe for conversion (LA ROSA, 1996, s. p.)⁴¹.

Os sujeitos significam a si próprios e às línguas que falam tomando como referência a questão social e as relações de força, o que implica valorar as línguas e as pessoas segundo hierarquizações sociais. Conhecer os povos latino-americanos e as línguas que aqui se falavam significou para o colonizador o caminho viável para a expansão do domínio europeu e para o sucesso da empreitada da colonização. Segundo o discurso colonial, as línguas indígenas precisavam ser substituídas por aquelas das metrópoles europeias, que seriam capazes de garantir a inteligibilidade dos enunciados. Conforme Lessa (2004), os povos conquistados começavam a ser, assim, (re)modelados de um modo que os tornasse cada vez mais dóceis e previsíveis; por isso foram impostas uma nova religião, uma nova cultura, a substituição de suas línguas por uma nova e única língua e um novo olhar para si mesmos e para o mundo, num processo que violentou a alteridade dos colonizados.

Chamada por Mariani (2004) de colonização linguística, a ofensiva dos colonizadores em relação às línguas locais se fundamentou na ideologia do déficit cultural e linguístico, que serviu para legitimar o modo como os processos de dominação eram levados a cabo:

Delimitando os espaços e as funções de cada língua, a política linguística dá visibilidade à já pressuposta hierarquização linguística e, como decorrência dessa organização hierárquica entre as línguas e os sujeitos que as empregam, seleciona quem tem direito à voz e quem deve ser silenciado (MARIANI, 2004, p. 31).

⁴¹ “A presença espanhola na América conquistou sua autoridade por meio de atos discursivos, como apossamento e nomeação, obtidos em parte devido à vantagem militar por meio do controle dos intérpretes e, portanto, da informação; e justificou sua dominação pelo fato de que os nativos americanos não possuíam religião e estavam prontos para a conversão” (LA ROSA, 1996, s.p., tradução nossa).

Na SD 05, as três línguas enumeradas (espanhol, francês e português) que, hoje, constituem-se como idiomas oficiais de países latino-americanos e foram apresentadas por *CJ*, via definição de um dicionário, como fator de caracterização e unificação da AL, gozam do *status* atual porque as línguas nativas, à época da colonização, foram silenciadas e consideradas inferiores. Este silenciamento, que, por distintas vias, continua nos dias atuais, produz, como consequência, um efeito de evidência, que é motor de interpelação ideológica, de que sempre existiram e foram falados no território latino-americano o espanhol, o francês e o português.

Ao atualizar vozes que categorizam a AL como o lugar onde se falam três línguas derivadas do latim, *CJ* traz à tona o discurso do colonizador, que apaga a história da AL anterior à sua chegada: é como se o seu nascimento, suas línguas e suas culturas ocorressem no momento em que os navegadores europeus ancoraram seus navios nas baías latinas. Assim, o discurso do colonizador ressurgue por meio do já-dito, colocando o sujeito na memória do dizível sem que ele se dê conta desse movimento.

Segundo Orlandi (2008, p. 11), “a colonização tem diversas formas, entre elas as que não são categorizadas sob a rubrica ‘colonização’”. Por isso, soma-se, aqui, como fator que sustenta a manutenção do silêncio sobre determinadas línguas em detrimento da valorização de outras, as relações, nem sempre explícitas, entre língua e valor econômico. Inseridas na lógica do capital, as línguas são apreciadas na medida em que propiciam o acesso ao mercado de trabalho, aos bens de consumo e às transações comerciais. A esse respeito, tem-se o próprio exemplo da língua espanhola, que, a partir da década de 1990, foi transformada pela Espanha em produto comercial por meio de políticas expansionistas e se converteu em um dos principais ativos econômicos do país, conforme já se fez alusão no capítulo 1 deste trabalho.

Que na AL se falam o português, o espanhol e o francês é inegável: o *status* de língua oficial de que cada uma delas goza é a prova disso. Por outro lado, o fato de que se falem apenas essas línguas na AL e uma definição que toma por base o caráter de oficialidade dos idiomas pode ser considerado como superficial, não só em relação ao aspecto linguístico, pois negligencia o plurilinguismo que sempre existiu e que resiste aos intentos de monolinguismo, quanto a outras questões de ordem histórica e ideológica. Mais uma vez, relembra-se que a definição de AL como “lugar onde se falam línguas latinas” está inserida em um capítulo que celebra a

diversidade latina, mas que tangencia a discussão sobre a própria constituição da AL.

A definição de AL, deslocada da discussão central da unidade e descontextualizada sobre seus antecedentes, causa o efeito de que ela é a única possibilidade de compreensão da AL: é a verdade. Sabe-se que a tentativa de definir ou caracterizar algo é sempre um gesto de interpretação, pois o acolhimento e a alusão a determinadas características implica que outras sejam relegadas: movimento de mão dupla, portanto, que, ao incluir, também exclui. Ao eleger a definição de um dicionário - que tem por característica a apresentação de definições de forma breve - em detrimento de abordagens mais amplas sobre o tema - a partir do viés de historiadores latino-americanos, por exemplo -, *CJ* posiciona-se frente a uma das possibilidades de concepção da AL e põe em relevo uma dada ideologia. Sabe-se que toda tomada de posição implica num alinhamento ideológico, contudo, por se tratar de uma obra didática, cujo discurso é tomado como verdade, o silêncio relacionado a outras possibilidades de interpretação para a AL ratifica versões da história que se encontram sedimentadas no imaginário popular e que têm por base a ótica do europeu. Perpetua-se o “nascimento” da AL atrelado à chegada dos navegadores, ignorando os povos que aqui viviam e sua história; perpetua-se a ideia do “descobrimento” sem que se problematize que, por outro viés, ele pode ser tomado como “invasão” e se segue permitindo que o outro, estrangeiro, conte a história do latino-americano, definindo-o e limitando-o de acordo com parâmetros sociais, culturais e econômicos distintos do contexto latino-americano.

Considera-se que *CJ*, ao deixar de problematizar a AL, silencia-a enquanto objeto de conhecimento. O conjunto de múltiplas dimensões atrelado a fatores culturais, étnicos, históricos e sociais é silenciado em função de uma perspectiva linguística superficial, que minimiza a construção de possibilidades interdiscursivas que uma abordagem efetiva da AL permitiria e que viriam ao encontro do que preconizam os documentos oficiais de ensino de LEs no Brasil, enfáticos quanto a um dos objetivos fundamentais da escola pública: a formação de sujeitos críticos e atuantes na sociedade em que se inserem.

O Guia de Livros Didáticos do PNL 2015 (2014, p. 7) ratifica esse objetivo ao salientar, em sua introdução, que o ensino-aprendizagem de LE no Ensino Médio deve primar pela formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico do estudante. A publicação aponta, ainda, para o papel de relevo

que o LD assume, devendo garantir o engajamento discursivo dos estudantes: “isso é possível por meio de materiais que: propiciem a discussão sobre questões socialmente relevantes”. Contudo, como já exposto, observa-se que em *CJ* a definição de AL apresenta-se de forma secundária na unidade sobre a pluralidade latina e é desconsiderada nas atividades de discussão e de consolidação do tema em pauta. Some-se a isso o fato de que à definição é destinado um espaço do LD que supõe a obviedade de sentidos atrelados à AL, quando, como aponta Pêcheux (2009), o sentido nada tem de óbvio.

A SD 05 é o único registro em que *CJ* apresenta uma tentativa de caracterização explícita sobre a AL. As demais SDs que constituem o *corpus* deste estudo foram retiradas de momentos em que *CJ* apresenta, no fio discursivo, aspectos relativos a países que integram a AL. Nelas, observa-se como se constrói uma imagem da AL que é produzida nas entrelinhas e na opacidade da linguagem.

3.2.3 Natureza exuberante e povo hospitaleiro

Desde os primeiros escritos que registram e documentam impressões sobre a AL, constata-se a recorrência de um tema: a descrição da natureza exuberante. Muito verde, fauna e flora diversificadas, praias paradisíacas, rios caudalosos, clima tropical e enormes cadeias de montanhas são imagens constantemente atreladas à AL e que encontram espaço na publicidade, no discurso do turismo, na literatura, na música, nos telejornais, na ambientação de produções fílmicas e de telenovelas e podem ser percebidas, também, nos LDs manuseados pelos alunos da escola brasileira. É o mito do Éden - não mais perdido - que se atualiza constantemente e é associado à ideia de que os latino-americanos constituem um povo marcado pela hospitalidade e pela gentileza. Nesta subseção, discute-se como a imagem da AL associada à natureza e à caracterização de seu povo pode ser observada no discurso de *CJ*.

Embora não tenha sido alvo de reflexões atreladas à construção de uma imagem da AL, a SD 06, que se põe em foco adiante, já foi apresentada, no capítulo 1 da pesquisa, quando se argumentava sobre o status de discurso de verdade do LD. Antes que se lance o olhar sobre a sua materialidade, relembra-se que ela se apresenta inserida em uma seção de escrita de *CJ* e, por isso, tecem-se algumas considerações acerca deste lugar.

Condizente com as tendências atuais no ensino de línguas e com os documentos norteadores de ensino no Brasil, observa-se que *CJ* possui entre seus pressupostos teórico-metodológicos o trabalho com gêneros discursivos. Cada capítulo, estruturado a partir da abordagem de duas habilidades linguísticas⁴², convertidas em seções, expõe dois gêneros discursivos distintos, cujo conteúdo versa sobre a temática geral da unidade.

Mesmo presente em todos os apartados, percebe-se que é na seção de Escrita que *CJ* dedica maior atenção à abordagem das características estruturais do gênero discursivo posto em pauta. Antecedendo a etapa de produção, há a exposição do gênero a partir de um texto, tido como modelo, acompanhado de uma explicação que visa esclarecer sua função, interlocutores, meios de circulação, estrutura, entre outras especificidades, e/ou de questões que visam fazer com que o aluno perceba, a partir da análise do texto modelo, as características do gênero discursivo. Esse destaque pode ser explicado pelo objetivo principal da seção: o aluno deve realizar uma produção escrita coerente com as características do gênero nela abordado.

Apesar da ênfase do apartado incidir sobre aspectos estruturais, sabe-se que o processo de ensino-aprendizagem não é despolitizado e, mesmo ao se deter sobre uma estrutura, o LD está imbricado em uma rede de significações: isso porque ele se constitui em um espaço propício para a formulação, a constituição e a divulgação de sentidos, mesmo que de forma velada, já que “os sentidos não se fecham, não são evidentes, embora pareçam ser” (ORLANDI, 2012, p. 09). Desta forma, dividindo espaço com a abordagem da estrutura do gênero discursivo, há, também, representações de valores, sem que se diga explicitamente. A natureza dos textos selecionados, a produção de textos para fins pedagógicos, a escolha das ilustrações, a proposição de atividades didáticas, a disposição de conteúdos nas páginas: os efeitos de sentido emergem dessas materialidades linguísticas e colaboram para a construção do imaginário dos sujeitos envolvidos no processo educacional acerca das mais variadas questões.

A partir do entendimento de que não há local isento de parcialidade nos LDs, reproduz-se uma das páginas de *CJ*, que integra um apartado de escrita e de onde a SD 06 foi retirada. Nela, há a exposição de três cartões postais diferentes com o

⁴² Lembra-se que as seções principais de *CJ* são quatro e se dividem segundo as especificidades das habilidades linguísticas de fala, audição, leitura e escrita.

intuito de ilustrar as características desse gênero. Observa-se que as imagens representam diferentes localidades latinas e que contribuem para a produção de determinados efeitos de sentido.

Figura 2 - Cartões postais



Fonte: COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013a, p. 21

Objetivando abordar o gênero, *CJ* propõe ao aluno que escolha uma entre três possibilidades que lhes são apresentadas. As imagens que compõem os cartões indicam países, cidades e sítios arqueológicos da AL: a cidade de Santa Lucía (Honduras), Chichén Itzá (México) e Cartagena (Colômbia). Não há, em *CJ*, qualquer informação anterior específica sobre esses lugares que possam embasar a escolha do aprendiz, além do mapa-múndi onde se nomearam os países que compreendem o *mundo hispano-falante*, na seção de abertura do volume I.

Do modo como está posto, pode-se inferir que o encaminhamento assenta-se no pressuposto de que os estudantes possuem conhecimento prévio suficiente sobre as três localidades para nortear sua escolha ou que é desnecessário que sejam apresentados aspectos relativos às localidades, pois o lugar comum seria suficiente para fundamentar a escolha. De qualquer modo, *CJ* silencia dizeres que podem sustentar ou embasar a opção a ser feita e justificada pelo aluno. Lembra-se a esse respeito que, conforme Pêcheux (2009, p. 146, grifos do autor), “é a ideologia que, através do ‘hábito’ e do ‘uso’, está designando, ao mesmo tempo, *o que é e o que deve ser*”. Dessa forma, é pelo assujeitamento ideológico que se torna natural não falar ou não problematizar determinados dizeres.

Como se vê, a apresentação de imagens da AL é um pretexto para que se cumpram outros fins. Dá-se importância maior à estrutura textual que começa a ser apresentada aos alunos do que aos discursos que subjazem às fotos apresentadas, como se os sentidos já estivessem (pré)determinados. Não fosse pela indicação dos nomes - assemelhando-se à constituição de um mapa, que, ao mesmo tempo em que aponta a localização de continentes, cidades e países, não fala sobre eles -, as três imagens poderiam se referir a quaisquer outras localidades: às pirâmides do Egito, ao bucolismo de uma cidade no interior de Portugal, às praias da ilha de Cuba, por exemplo.

Destituídas de contexto, as imagens apresentam-se à deriva, à espera de alguém que possa lhes atribuir significados, uma vez que parecem espaços em branco esperando para serem ditos. À época da chegada dos navegadores europeus às terras deste continente, Honduras, México e Colômbia - e a AL como um todo - começam a significar para a história ocidental a partir de um contato inicial - registrado em forma de diários e cartas - em que, desprovidos de qualquer informação histórica ou social sobre as terras recém-avistadas, os colonizadores passam a significá-las. Em uma metáfora, tal qual o “Novo Mundo” é avistado pelos europeus, os alunos veem fotografias recortadas de seu contexto, sem que a ele se faça referência, e devem imprimir significados sobre as localidades, considerando somente sua experiência: um processo unilateral que nega ao outro a própria historicidade.

Simula-se, desta forma, uma abordagem discursiva que não se efetiva: mostra-se, mas não se desvela; apresenta-se, mas não se conhece; diz-se, mas se

silencia; e, nesse jogo, não há um lugar representativo a ser ocupado pela AL ou, ainda, parece estar reservado a ela um lugar à margem no ensino de espanhol.

Se *CJ* silencia dizeres que possam, de alguma forma, orientar a escolha do aprendiz entre as imagens, o mesmo não se pode afirmar sobre a mensagem que acompanha a localidade eleita, pois ela já está dada. Seguindo a estrutura típica do gênero, o espaço destinado ao texto a ser escrito pelo remetente apresenta um vocativo, um pequeno texto relacionado à imagem do cartão, uma despedida e o endereçamento postal: é o que se reproduz na SD abaixo:

*(SD 06) Querido Federico:
¡Qué maravilla este país!
Los paisajes son alucinantes, como puedes ver y la gente es de lo
más hospitalaria. Creo que te encataría estar aquí.
Um besote,
Catalina*

*Calle Príncipe de Vergara, 9531.
28000 – Madrid – España
(Spain) (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013a, p. 21).⁴³*

Embora o aluno deva escolher entre três localidades pertencentes a países diferentes (México, Honduras e Colômbia), localizados nas três porções geográficas do continente Americano (norte, centro e sul), capturados por fotografias com recortes distintos (uma remissão histórica a um sítio arqueológico, a paisagem bucólica de uma cidade interiorana e cenas que mesclam o litoral e a urbanização de uma região), o texto pronto do cartão postal é o mesmo para qualquer uma das possibilidades: nele, elas são indiferenciadas e constituem um bloco homogêneo, em que se pode tomar um pelo outro. A esse respeito, Ribeiro (2017, p. 21) considera que “o que sobressai do mundo latino-americano é a unidade do produto resultante da expansão ibérica sobre a América e o seu bem-sucedido processo de homogeneização”.

⁴³ “Querido Frederico:
Que maravilha este país!
As paisagens são impressionantes, como você pode ver e as pessoas são o mais hospitaleiras possível. Acredito que você adoraria estar aqui.
Um beijão
Catarina

Rua Príncipe de Vergara, 9531.
28000 – Madri – Espanha” (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013a, p. 21, tradução nossa).

A observação do selo do cartão postal e do carimbo “do correio” ratifica a homogeneização, uma vez que neles é possível constatar os nomes “*Bolivia*” e “*República Bolivia*”, além do próprio valor monetário, que teria sido pago ao enviar a correspondência, expresso em *Bolivianos (Bs. 1,50)*. A Bolívia não está entre as opções oferecidas ao aluno; no entanto, o cartão postal é enviado desse país.

A partir desta perspectiva, não importa o que o aluno tenha a dizer a respeito das localidades, já que os sentidos estão pré-determinados. O exercício resume-se a um ato mecânico, uma vez que aquilo que o aluno possa dizer não é colocado em questão; seu não-dizer atua como pano de fundo para o estudo da estrutura do gênero discursivo que *CJ* pretende abordar. As pistas deixadas no fio discursivo apontam para a indiferenciação do trato entre os países, como se dele emergisse uma voz que diz “*é tudo a mesma coisa*”.

Mesmo que se tenha, anteriormente, silenciado a contextualização histórica das localidades, entende-se que imagens, diversas entre si, possibilitariam apreensões - baseadas apenas no aspecto visual - diferentes. Contudo, *CJ*, alinhando-se a um discurso que homogeneiza e apaga as diferenças entre as diferentes partes da AL, exclui, até mesmo, as distinções visuais em uma mensagem que se prestaria a dar conta de qualquer uma das fotografias, o que confirma a hipótese já mencionada, segundo a qual o encaminhamento se baseia no pressuposto de que o conhecimento do lugar comum seria o suficiente para tratar de países da AL:

É a ideologia que fornece as evidências pelas quais ‘todo mundo sabe’ [...], evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado ‘queiram dizer o que realmente dizem’ e que mascaram, assim, sob a ‘transparência da linguagem’ aquilo que chamaremos o *caráter material do sentido* das palavras e dos enunciados (PÊCHEUX, 2009, p.146, grifos do autor).

Sabe-se que, embora tenha a ilusão de ser a fonte do discurso, o sujeito não possui pleno domínio sobre seu dizer: atravessado pela história e pelo inconsciente, bem como assujeitado à ideologia, ele só tem acesso à parte do que diz, mesmo tendo a impressão de que os sentidos começam nele, como se fosse um sujeito sempre já constituído.

Os sujeitos dizem o que dizem, porque se filiam a redes de memórias, não entendidas numa acepção psicológica e individual, mas como aquilo que, como

afirma Pêcheux (2009), face a um texto, estabelece os implícitos necessários à sua leitura. Remete-se, portanto, à dimensão vertical e não linear do dizer, em que todo o discurso está inserido. É por meio da memória, portanto, que o sujeito é remetido a uma construção anterior ao momento da enunciação e sobre a qual produz sentidos. É por ela, também, que se percebem vozes, em dado discurso, de discursos anteriores, dos quais se “esqueceu” quem foi o enunciador, dada sua repetibilidade e (re)atualização.

Portanto, na SD 06, *CJ* não faz da linguagem um meio para expor um entendimento próprio, que nasceu de percepções individuais e não afetadas pela linguagem sobre países que conformam a AL. Tem-se uma materialidade discursiva que obedece a determinações sócio-históricas do dizer. É por isso que o dito traz sempre marcas que apontam para “além do querer dizer”. Nas palavras de *CJ*, ressoam sentidos e discursos produzidos em outro lugar e em outro espaço temporal, mas que emergem sob a ordem do natural.

A SD 06 não remete a uma fala original: nela, ouve-se a repetição das vozes de viajantes, de desbravadores, de conquistadores, ou seja, do discurso das descobertas. De acordo com Orlandi (2008, p.18), o discurso das descobertas dá notícias daquilo que se vê: “é o olhar inaugural que atesta nas letras a nossa origem”. Sobre o “Novo Mundo”, registraram e enviaram suas impressões às metrópoles Cristóvão Colombo, Américo Vespúcio, Pedro Álvares Cabral, Pero Vaz de Caminha, Hernán Cortés e tantos outros descobridores que aqui encontraram um porto para suas esquadras. Financiados por reis e rainhas de impérios europeus, esses homens relatavam em seus escritos os atributos naturais, o clima, os habitantes, os metais preciosos, as línguas e os hábitos observados nas terras recém-descobertas. Tido como o primeiro Cronista das Índias, Cristóvão Colombo tem dois de seus escritos como os mais populares relatos que enquadram o discurso das descobertas: o Diário de Bordo de Cristóvão Colombo e uma extensa carta endereçada aos reis católicos, que se espalhou pelos reinos europeus e que conformou o imaginário europeu acerca do “Novo Mundo”.

Característica comum dos dois gêneros discursivos, tanto a carta de Colombo quanto o cartão postal de *CJ* reclamam por um interlocutor específico. No primeiro caso, tem-se um relato histórico endereçado aos monarcas espanhóis Fernando e Isabel, cujo reino estava sediado em Castela, principal centro de poder da Espanha à época. Tal qual o escrito de Colombo, o cartão postal de *CJ* continua a remeter

suas impressões sobre o território e o povo latino a um interlocutor (Frederico) que também vive na Espanha, entretanto em Madri, a atual sede de poder espanhola.

Dado que *CJ* é um material desenvolvido para alunos brasileiros, o cartão postal poderia ter como destinatário um latino-americano, por exemplo, num exercício que pudesse contribuir para a identificação dos aprendizes com o que expõem; mas, a correspondência é enviada a um centro de poder no exterior, como faziam os colonizadores:

Quando falavam *dos* índios, não falavam *com* eles nem os tomavam como interlocutores reais. O destinatário efetivo era o governo português ou ainda os outros organismos do poder europeu de Estado ou religioso, ou simplesmente os europeus (ORLANDI, 2008, p. 88).

Percebe-se, portanto, que práticas discursivas oriundas da época do descobrimento persistem na contemporaneidade. Ao se debruçar sobre a AL, Ribeiro (2017) explica que os distintos processos de colonização implantados no território americano regeram e perpetuaram a falta de comunicação entre as sociedades latino-americanas, que, durante séculos, coexistiram sem conviver, pois cada uma delas se relacionava apenas com as metrópoles coloniais: “Ainda hoje, nós, latino-americanos, vivemos como se fôssemos um arquipélago de ilhas que [...] voltam-se para fora, para os grandes centros econômicos mundiais, do que para dentro” (RIBEIRO, 2017, p. 17).

Escreve-se a alguém, porque se supõe que os interlocutores tenham interesse sobre o que se diz; do contrário, não faria sentido dirigir-se a eles. Ambos os escritos - cartão postal e cartas do descobrimento - relacionam-se à suposição do interesse tido pelo interlocutor em relação às localidades descritas pelos locutores. No caso das cartas enviadas pelos colonizadores, sabe-se que, devido ao fato de os destinatários serem os próprios financiadores das viagens, havia interesse em saber mais sobre as descobertas e a motivação estava atrelada a uma visão mercantilista de como os novos territórios poderiam beneficiar a metrópole. Já em *CJ*, o suposto interesse do interlocutor, dado o entusiasmo com que se descreve a localidade, dar-se-ia pela diferença e pelo que foge ao vivido no contexto em que se insere o destinatário: eis a busca do exótico.

E o caminho que muitas vezes se apresentou para tornar um país mais diferente do que todos os outros diferentes países foi o da

representação exótica de sua diferença, artifício que permite a transformação de traços diferenciais em objetos de fantasia (SOUZA, 1994, p. 16).

Assim, tanto a SD 06 quanto os escritos do descobrimento, ao mesmo tempo em que descrevem e registram impressões, divulgam imagens da AL para aqueles que não a conhecem. Trata-se de uma imagem calcada na diferença, elaborada há mais de 500 anos pelo olhar do colonizador europeu e que se faz presente em práticas discursivas latino-americanas, pois um dos efeitos do assujeitamento ideológico é a repetição.

Além de possuir em comum um interlocutor europeu, a SD 06 assemelha-se a uma paráfrase dos escritos do descobrimento, ou seja, ao jogo do diferente sobre o mesmo, sobretudo porque homogeneiza as localidades latino-americanas mencionadas e põe em relevo temas comuns a tais registros: a descrição da natureza e impressões sobre os habitantes e, por extensão, das próprias localidades. Acrescente-se o fato de que tanto o registro do colonizador quanto a SD 06 mobilizam termos que se encaixam no mesmo campo semântico.

Na SD 06, *CJ* caracteriza as localidades em pauta a partir de seus atributos geográficos, adjetivados como “*alucinantes*” (fantásticos), dado o fascínio e a admiração causados pelas paisagens observadas; a generalização do enunciado permite a inferência de que todos os países latino-americanos podem ser assim caracterizados. Essa admiração vem pelo deslumbramento da descoberta: não se esperava encontrar tamanha beleza. Também seduzidos pela natureza estiveram os navegadores europeus e, em *CJ*, pelo movimento interdiscursivo, a voz do colonizador europeu ressoa, uma vez que a exaltação da natureza local permeou o discurso do colonizador, sobretudo nos primeiros contatos com as “novas terras”, como se pode observar no excerto abaixo:

Esta costa toda y la parte de la isla que yo vi es toda cuasi playa y la isla, la **más hermosa isla que yo vi**, que si las otras son **muy hermosas**, esta es más. Es de muchos árboles y muy verdes y muy grandes. [...] Yo quise [...] salir a tierra y ver **tanta fermosura**, mas era el fondo baxo y no podía surgir salvo largo de tierra, y el viento era muy bueno para venir a este cabo, adonde yo surgí agora, al cual puse nombre **Cabo Feroso, porque así lo es** (COLOMBO, 1998, p. 408, grifos nossos)⁴⁴.

⁴⁴ “Esta costa e a parte da ilha que eu vi é quase toda praia e a ilha é a **mais bonita que eu já vi**, que se as outras são **muito bonitas**, esta é mais. Ela tem muitas árvores, muito verdes e muito grandes. [...] Eu quis sair à terra e ver **tanta beleza**, mas o fundo era fundo e a terra estava muito distante, e

Percebe-se que a AL, tomada a partir de seus aspectos geográficos, remete ao imaginário e, por extensão, ao discurso tanto do colonizador quanto de *CJ*: o fantástico, o belo e a abundância de beleza que causam fascinação. Ambos se deslumbram com uma natureza que não se enquadra nos moldes (re)conhecidos e, por isso, não dão margem para outras interpretações para esse aspecto: “*como lo puedes ver*” e “*porque así lo es*” são enunciados que não permitem que o interlocutor coloque em dúvida o que está sendo dito, pois operam como, de acordo com Maingueneau (1997), citações de autoridade, indicando que “contra fatos, não há argumentos”. *CJ* instiga o leitor a observar a foto do cartão postal apenas para ratificar o que está sendo dito; já Colombo atesta a veracidade do que diz recorrendo à suposta incontestabilidade do mundo empírico.

A exaltação da natureza local, à época do descobrimento, foi tamanha que, associada a outros aspectos, culminou com o surgimento do mito do paraíso edênico: o Éden perdido havia sido reencontrado. O próprio Colombo chegou a escrever uma carta ao Papa afirmando que acreditava ter localizado o Paraíso Terrestre. Américo Vespúcio, em *Mundus Novus*, carta endereçada a um membro da nobreza italiana, também declara que o paraíso não poderia estar longe das terras que viu. Conforme Ribeiro (2017, p. 57 - 58), “um lugar tão ameno, verde, arborizado, florido, salutar, frutífero, sonoro, saboroso, passarinhado, musical, cheiroso e colorido só podia ser mesmo o Éden”. A frequência com que eram postas a público descrições maravilhadas com as paisagens do “novo mundo” e a referência a elas em mapas e itinerários propagou pela Europa a ideia de descobrimento do Éden perdido.

Dessa maneira, por meio do discurso, ganhou corporeidade uma imagem da AL associada às belezas naturais e ao exotismo, que continua reverberando até a atualidade, mesmo que, hoje, saiba-se que não se trata do Éden perdido. Esse imaginário é tão forte que Carvalho (1998) indica, em pesquisa realizada, que a principal razão apontada pelos brasileiros para ter orgulho do Brasil é a natureza. Entre as justificativas elencadas pelos entrevistados, foram mobilizadas expressões, como “terra maravilhosa”, “natureza maravilhosa”, “belezas naturais”, “país belíssimo” e “clima bom”.

o vento era muito bom para vir a este cabo, onde estou agora, ao qual pus o nome de **Cabo Bonito, porque assim ele é**” (COLOMBO, 1998, p. 408, grifos nossos, tradução nossa).

Corroborando a associação da AL a aspectos naturais, apresenta-se a SD 07, pois vem ao encontro da SD 06:

(SD 07) *Ahí es donde está **lo mejor del país**: los ríos caudalosos con saltos vertiginosos, las reservas forestales de la selva virgen* (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013b, p. 14, grifos nossos)⁴⁵.

Vê-se como essa descrição do Paraguai é semelhante àquela dos colonizadores, remetendo à exuberância de uma natureza que não se encontra em qualquer lugar: são fartos rios e uma mata pura e virgem, como a do paraíso edênico. Ressalta-se a valoração por meio da expressão “o melhor do país”. O Paraguai, nesta perspectiva, não teria outro aspecto que pudesse torná-lo tão bom e aprazível quanto sua natureza.

Há no fio discursivo da SD 06 a referência aos habitantes das terras latino-americanas, tidos como pessoas “*de lo más hospitalaria*”⁴⁶. Para um viajante, o sentimento de sentir-se acolhido, sendo bem tratado e valorizado em uma localidade estrangeira, encoraja-o a caminhar, desbravar e conhecer mais de perto um terreno que lhe é estranho. O sentimento de acolhida cresce ou diminui na mesma proporção que o habitante local oferece, de alguma forma, ajuda ao estrangeiro.

O discurso do colonizador europeu também não estava alheio à receptividade dos nativos e, repetidas vezes, observam-se menções aos habitantes do novo mundo, tidos como “bons servidores”, como é possível observar em registros do Diário de Cristóvão Colombo (1998):

En fin, todo tomavan y **davan de aquello que tenían de buena voluntad**, mas me pareció que era gente pobre de todo.
[...] Los unos **nos traían agua**, otros otras **cosas de comer**.
[...] nos dexaron ir por la isla y **nos davan lo que les pedia** (COLOMBO, 1998, p. 398; 401 - 402, grifos nossos).⁴⁷

Fazendo uma aproximação entre a SD 06 e o excerto do Diário de Colombo, tem-se como efeito semelhanças entre ser hospitaleiro e ser bom servidor. Se um

⁴⁵ “Aí é onde está **o melhor do país**: os rios caudalosos com saltos vertiginosos, as reservas florestais da selva virgem” (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013b, p. 14, grifos nossos, tradução nossa).

⁴⁶ “O mais hospitaleiras possível”, tradução nossa.

⁴⁷ “Enfim, tudo tomavam e **davam daquilo que tinham de boa vontade**, mas me pareceu que eram pessoas pobres de tudo.
[...] Alguns **nos traziam água**, outros, **outras coisas de comer**.
[...] nos deixaram caminhar pela ilha e **nos davam tudo que lhes fosse pedido**” (COLOMBO, 1998, p. 398; 401- 402, grifos nossos, tradução nossa).

bom servidor é quem dá do que tem por boa vontade e supre as necessidades do outro espontaneamente ou atendendo a um pedido, depreende-se disso, por força de um efeito metafórico, ou seja, por um desdobramento de sentidos, que quem é hospitaleiro pode ser considerado, também, um bom servidor:

O povo sempre foi, nesse mundo nosso, uma mera força de trabalho, um meio de produção, primeiro escravo; depois assalariado, sempre avassalado. Suas aspirações, desejos e interesses nunca entraram na preocupação dos formuladores dos projetos nacionais, que só tem olhos para a prosperidade dos ricos (RIBEIRO, 2017, p. 67).

Ainda deslizando sentidos, a partir de uma relação metonímica, tem-se que a alusão a “povo”, feita por *CJ* e pelos escritos do descobrimento, pode ser tomada por país ou por região. Nesse sentido, os países latino-americanos é que seriam bons servidores. E só se é um bom servidor, quando se corresponde aos anseios do outro; é necessário se submeter à forma como o outro pensa e às suas necessidades.

Em qualquer um dos casos, portanto, tem-se o latino-americano como aquele que serve o estrangeiro. Este, por sua vez, não é servido porque goza de uma posição inferior ao outro; pelo contrário, o estrangeiro é aquele que é valorizado, posto em condição superior por si próprio e pelo outro (vide o conquistador europeu que considerava sua língua, sua cultura e sua gente como civilizados em relação a um suposto estado de barbárie das tribos indígenas que aqui viviam): “eles são sempre o ‘centro’, dado o discurso das des-cobertas, que é um discurso sem reversibilidade” (ORLANDI, 2008, p. 55).

A abordagem do gênero cartão postal por *CJ* representa o imaginário do colonizador estrangeiro, que, de certa forma, atua como o imaginário fundador de uma memória discursiva sobre a AL. Esse discurso tem se repetido com persistência ao longo dos anos, adquirindo certa regularização. De acordo com Indursky (2011), os LDs de História, tomados como lugares de memória, consolidaram o imaginário do colonizador e possibilitaram a repetição discursiva que fomenta o que é memorável para determinado grupo social: “seus sentidos passaram a ser objeto de repetição e de repetição da repetição, até cristalizarem e, por conseguinte, regularizarem um conjunto de sentidos e saberes” (INDURSKY, 2011, p. 76)

A descrição da AL a partir da caracterização de seu povo e de seus atributos geográficos tem reverberado, também, ao longo dos anos na produção de didáticos

de espanhol. Ainda na década de 1990, observa-se que *Vamos a Hablar*, para exemplificar, apresentava uma construção discursiva da AL de modo semelhante à que se observa na SD 06. Na referida publicação, em um texto intitulado “*Me llamo Jorge*”⁴⁸, um homem espanhol descreve suas impressões sobre o Brasil da seguinte forma: “*Me gusta mucho Brasil. La gente es amable e cariñosa. Hay bellísimos paisajes y una vegetación espléndida. Bueno, la verdad es que nunca he estado allí, pero seguro que es así. ¡Ah! Y las playas son una delicia*” (JIMÉNEZ, CÁCERES, 1990, p. 18)⁴⁹.

Tanto em *CJ* quanto em *Vamos a hablar*, quem enuncia sobre aspectos latino-americanos é o estrangeiro; contudo, há algo que os diferencia: em *CJ* o estrangeiro visita os lugares que descreve - é o olhar de quem vê -; em *Vamos a Hablar*, o estrangeiro nunca esteve no Brasil - é o olhar de quem imagina. Entretanto, entre o olhar de quem vê e o olhar de quem imagina não há diferenças, pois o discurso é o mesmo: as descrições coincidem tanto na exaltação das belezas naturais, quanto na referência ao acolhimento dos habitantes. Cria-se, com isso, o efeito de sentido de que não é necessário estar/ter estado na AL para conhecê-la ou que, estando nela, há apenas a confirmação do que já é sabido: trabalha-se com a linguagem, entretanto tudo aparenta já estar dito, como se o dizer fosse transparente. Essa visão calcada no estrangeiro não contribui para o trabalho significativo da diversidade, enunciada como objetivo nas páginas de *CJ*, uma vez que continua a reproduzir discursos assentados no lugar comum, que apagam diferenças, ao colocar o outro como algo completamente conhecido.

O olhar do europeu, que inaugurou os discursos sobre a AL, parece atuar como um forte elemento que naturaliza determinadas práticas discursivas ou modos de ver o mundo. Deve-se considerar sobre esse aspecto que a construção da imagem da AL, a partir do olhar inaugural europeu, foi forjada por relações assimétricas de poder.

⁴⁸ “Me chamo Jorge”, tradução nossa.

⁴⁹ “Eu gosto muito do Brasil. As pessoas são amáveis e carinhosas. Há belíssimas paisagens e uma vegetação esplêndida. Bom, na verdade eu não estive ali, mas, com certeza, é assim. Ah! E as praias são uma delícia” (JIMÉNEZ; CÁCERES, 1990, p.18, tradução nossa).

3.2.4 O europeu como centro

Segundo as OCNs (2006, p. 133), o estudo de uma LE deve “levar o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade”. Em consonância com elas, está o Edital do PNLD (2013, p. 47) que, entre seus critérios, expõe que se observará se a obra contempla textos que propiciem “o acesso à diversidade cultural, social, étnica, etária e de gênero manifestada na língua estrangeira, de modo a garantir a compreensão de que essa diversidade é inerente à constituição de uma língua e a das comunidades que nela se expressam”. Para lograr êxito na persecução do que indicam os documentos, é preciso que o campo do ensino esteja aberto à reflexão, problematizando situações e questões que podem parecer naturais e promovendo deslocamentos entre as evidências que constituem os sujeitos e os sentidos. Neste ponto, objetiva-se refletir sobre como uma abordagem que, supostamente, visa trabalhar a diversidade, pode deslizar e propiciar a produção de determinado sentido: aquele em que o europeu é o centro.

Ressaltando a abordagem de um tema que versa sobre a diversidade - ou, para usar os termos de *CJ*, neste caso, “*diferenças*” - como preveem os documentos oficiais que norteiam e regulam o ensino, o LD abre um dos capítulos com a exposição em destaque da SD 08:

(SD 08) *Turismo hispánico: ¡convivamos con las diferencias!*
(COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013a, p.27)⁵⁰.

A primeira parte do enunciado - “*turismo hispánico*” - associada à denominação “*mundo hispánico*”, presente no discurso de *CJ*, leva a inferir que o capítulo que se abre colocará em relevo pontos turísticos dos países aglutinados por aquela denominação. Essa leitura aparenta ser coadunada pelo exposto na sequência, que faz alusão a diferenças, evocando, novamente, o discurso da diversidade.

É comum que em LDs os autores busquem apresentar assuntos que considerem prazerosos e motivadores, sobretudo temas universais, para a composição de capítulos em blocos temáticos, como família, turismo, esportes e

⁵⁰ “Turismo hispánico: convivamos com as diferenças!” (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013a, p. 27, tradução nossa).

profissões, a exemplo do que se vê em *CJ*. Nesta perspectiva, percebido também como uma tentativa de provocar o interesse do público-alvo para a abordagem que o acompanha, pode-se situar o enunciado de *CJ* no âmbito do discurso do turismo, que promove seus produtos - viagens - a partir de uma promessa de experiência única, de exposição ao desconhecido e de ampliação do conhecimento de mundo a partir do contato com diferenças culturais, sociais e linguísticas, dentre outras.

O verbo “*convivir*” abrange em sua acepção o reconhecimento do outro e a vivência entre partes distintas de forma pacífica e/ou em proximidade. O enunciado “*¡Convivamos con las diferencias!*”, seria, então, um convite para, via turismo hispânico, embarcar em uma viagem de observação, conhecimento e reflexão sobre diferentes localidades do “*mundo hispânico*” não a partir de fatores que as possam conformar como um só bloco homogêneo, mas a partir daquilo que apresentam de singular ou de único.

Embora não seja a especificidade da AD trabalhar com textos imagéticos, entende-se que a associação da SD 08 à imagem que a acompanha direciona o enunciado para outra leitura, que rompe com o efeito de sentido inicial atrelado à diversidade hispânica. Por isso, na sequência se reproduz a ilustração que divide a página de abertura de um capítulo com a SD 08:

Figura 3 - Turismo hispânico



Fonte: COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013a, p. 27

Rompendo com a expectativa inicial, a imagem que acompanha a SD 08 retrata, em destaque, referências consagradas do mundo europeu: a Torre Inclinada

e a Fonte dos Querubins, em Pisa; a Basílica de São Marcos e a Torre Veneziana, em Veneza; o Coliseu, em Roma; e a Torre Eiffel, em Paris, além do conjunto de doze estrelas dispostas em círculo, que pode ser associado à União Europeia.

Nenhum elemento da imagem remete ao “*mundo hispánico*”. Ao unir o enunciado verbal à materialidade não-verbal, *CJ* traz à tona outros discursos e cria um efeito de sentido de que é com as diferenças europeias que os hispânicos devem conviver. O “*turismo hispánico*” não está relacionado a pontos turísticos situados em localidades hispânicas, mas instiga que os povos pertencentes ao “*mundo hispánico*” se desloquem em direção àquilo que lhe é distinto, no caso, a determinadas localidades da Europa.

O incentivo à reflexão sobre as singularidades, sejam quais forem, especialmente no ensino de LE, é pertinente e desejável; entretanto não se interpreta o gesto de *CJ* como um acaso que elege uma imagem composta por referentes europeus para ilustrar um enunciado que celebra - ou instiga - a convivência com as diferenças.

O tema AL - associado aqui ao adjetivo “*hispánico*”, que também a englobaria - parece ser, novamente, tangenciado: acena-se para ele sem que se toque nele. A abordagem está mais situada no plano das ideias do que numa prática efetiva: predomina o silêncio. Conforme indica Coracini (2016), o silêncio é um modo sutil de discriminar, marginalizar ou desprezar o outro: ele revela aquilo que não se quer admitir. Como aludido no capítulo 1 deste trabalho, registra-se na história do LD no Brasil uma série de medidas de controle sobre a produção e circulação das publicações. Os sentidos que delas emanam são, assim, administrados, dentro dos regimes de verdade, de modo que alguns são silenciados, enquanto outros são naturalizados como verdades. Deste modo, os regimes de verdade não permitem desnudar todos os vieses dos discursos sobre os quais se assentam, valendo-se do silêncio para produzir certos efeitos de sentido, que legitimam “verdades” historicamente compartilhadas.

Como afirma Pêcheux (1997), um dado discurso envia a outro e, assim, observa-se que o discurso de convivência com as diferenças expresso na materialidade verbal, quando associado à materialidade não-verbal, leva à ativação da memória da relação colonizador/colonizado. Neste caso, materialidade verbal, materialidade não-verbal e silêncio revelam a emergência de outras vozes no

discurso, inscritas em um posicionamento ideológico, segundo o qual os valores de determinadas sociedades devem servir de referência.

É significativo que, à exceção da Torre Eiffel, os demais locais em destaque na materialidade não-verbal situem-se na Itália, reconhecida como o principal centro do período Renascentista. O movimento representou a transição do sistema feudal para o capitalismo e promoveu importantes transformações na cultura, na filosofia, nas artes e nas ciências. Característica marcante do Renascimento foi, também, a promoção do retorno - (re)nascimento - da cultura clássica, sendo, por isso, considerado um movimento de propagação da cultura erudita do século XIV ao XVII, por toda a Europa.

Em contraponto, no século XV, ao oeste do Atlântico, os *bons servidores*, aos olhos do colonizador europeu, eram, também, a marca da incivilidade, pois lhes faltava uma série de atributos necessários para atingir o ideal de civilização europeu. De acordo com Mariani (2014), a colonização engendrada pelas metrópoles se baseava na ideologia do *déficit*, o que legitimava a dominação imposta. Criou-se, deste modo, uma polarização entre a Europa civilizada, referência em cultura e modelo a ser seguido, e a AL, bárbara, selvagem e carente de erudição. Posteriormente, os filhos das famílias de elites que se formaram eram enviados à Europa para “conviver” com a cultura erudita e, tendo-se “civilizado”, alguns retornavam às terras latino-americanas e outros por lá ficavam.

Neste sentido, parece estar sedimentado no imaginário latino-americano que ele precisa espelhar-se nos padrões europeus, “cujas características específicas não são mais, há séculos, colocadas em questão, pois já estão definitivamente fixadas” (ORLANDI, 2008, p. 54), ou em localidades que desfrutam de prestígio na era da globalização, como os Estados Unidos. Percebe-se como, atualmente, ainda soa sedutora e goza de prestígio a ideia de uma viagem, um curso, um trabalho no exterior ou, ainda, o orgulho com que se relata que um parente, um amigo ou um conhecido moram fora do país (mais especificamente na Europa ou na América do Norte). Imbricada nesse processo, ouve-se a voz do colonizado, que precisa aceitar “o lugar que lhe cabe”, ainda que isso represente sua marginalidade em relação ao outro. Desta forma, conforme Nogueira (2006), perpetua-se um *status quo*, sem que os sujeitos se deem conta de que a condição de que aqueles países gozam é resultado de uma construção histórica e não um fato natural.

A SD 08 e a materialidade não-linguística a ela associada revelam a interpelação ideológica sofrida por *CJ*, que se materializa na repetição de um discurso segundo o qual a AL, quando posta em relação com outros núcleos de poder (econômico e cultural), deve buscar nesses referentes o preenchimento das lacunas relacionadas àquilo que, supostamente, falta-lhe. Há o imaginário de que é o no espaço do outro que estão a cultura, a educação, a riqueza, os hábitos, a beleza e a perfeição que se almeja conquistar.

Além disso, o silêncio, no tocante às discussões sobre as próprias singularidades internas da AL, reforça o desconhecimento mútuo entre as nações latino-americanas, que tiveram suas relações mediatizadas pela Europa. As “*diferenças*” com que se deve “conviver” são aquelas relacionadas aos países desenvolvidos, aquelas naturalizadas e “bem-vistas” perante os olhos do mundo. Cria-se, com isso, um efeito de sentido de que as *diferenças* latino-americanas continuam sendo desinteressantes e, por isso, precisam ser moldadas segundo outros parâmetros: externos.

É possível perceber que o discurso de *CJ* é atravessado por uma voz que valoriza a cultura europeia, tida como elevada, a melhor, a mais erudita e aquela que enobrece os sujeitos, em detrimento da cultura latino-americana, sobre a qual não é necessário falar ou representar. Por outro lado, a cultura valorizada por *CJ* está distante da maioria dos alunos que manuseiam o material didático. Reforça-se com esse distanciamento a idealização sobre tais referentes, uma vez que poucos alunos teriam condições de, via turismo, experimentar *in loco* a “*convivência*”. E o turismo virtual, pelas páginas dos LDs, há muito tempo já consagrou o prestígio do estrangeiro, transformando, recorrentemente, a “*convivência*” em *reprodução*. Desta maneira, como consideram Coracini e Cavallari (2016, p. 16), o LD se torna “um verdadeiro cartão postal, com pouco espaço para a identificação por parte do(a) aluno(a), a não ser despertar nele(a) sonhos e desejo de um mundo perfeito que, imaginariamente, só existiria na língua-cultura do outro”.

Sobre esse aspecto, Nogueira (2006) adverte que a disseminação de uma ideologia dominante pode levar os alunos a um posicionamento de admiração ao outro em contraposição à desvalorização de seu próprio país - e, aqui, por extensão, da AL -, como se as posições de privilegiado x desprivilegiado fossem naturais ou um estado permanente das coisas; dito de outro modo, como se não fossem frutos de uma construção histórica e consequências das ações dos sujeitos.

Assim, na emergência da “atualidade” do discurso da diversidade, sempre retomado pela esfera educacional, *CJ* acaba por acionar via interdiscurso a memória de outro discurso: aquele cujas raízes estão fincadas no processo de colonização latino-americana e cujos sentidos fogem àqueles que se pretende enaltecer. Ao produzir o efeito de que o outro, europeu, é o ideal a ser perseguido, reduz-se o latino-americano, inviabilizando tanto a “convivência” quanto o confronto entre as diversas vozes que fazem parte do “*mundo hispánico*”.

3.2.5 O estereótipo da inadequação

A ideologia que atrela a AL a uma “falta”⁵¹ ou inadequação inerentes à sua constituição pode ser reforçada com a SD 02, apresentada no capítulo teórico e retoma nesta subseção:

*(SD 02) 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** (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013b, p. 14, grifos nossos)⁵².*

Apesar de compor *CJ*, inicialmente, a SD 02 foi escrita em português e publicada em matéria veiculada pelo jornal Folha de São Paulo. Mesmo descrevendo de maneira positiva a capital paraguaia, observa-se que um discurso cristalizado sobre o Paraguai emerge do enunciado: interpelado pela ideologia e pelo inconsciente, o sujeito acaba por reproduzir estigmas sobre a região. Ele procura se mostrar como se estivesse fora de uma FD estigmatizadora, porém não escapa de um atravessamento inconsciente.

O estranhamento é estabelecido ao, após enumerar aspectos tidos como positivos da capital Assunção, emergir um enunciado que contrapõe todo o dito anterior: “*ni parece el Paraguay*”, revelando o posicionamento do enunciador frente

⁵¹ Lembra-se que, para a AD, não há completude de sentidos. A ideia de “falta” a que se faz referência aqui diz respeito ao que se percebe como “ausente” no outro, quando exposto a uma lógica de comparação; no caso específico, aos atributos que se percebem como ausentes na AL.

⁵² Assunção fica a duas horas de avião de São Paulo. Tem preços muito atrativos como consequência da ínfima carga tributária (não existe imposto de renda no país), hotéis de luxo, *shoppings*, restaurantes *gourmet* e muitas caminhonetes. **Nem parece o Paraguai** (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013b, p. 14, grifos nossos, tradução nossa).

ao país em questão. Neste sentido, à revelia do sujeito, emerge o discurso de que o Paraguai é um país marcado pelo atraso, pelo subdesenvolvimento, pela inadequação e pela carência de recursos econômicos.

O Paraguai moderno e alinhado às demandas do mercado, como os grandes centros urbanos, existe, mas não deveria: não faz parte do ordenamento “natural”. A modernidade estaria restrita a países reconhecidamente desenvolvidos e aos centros de consumo espalhados em outras regiões do globo terrestre. Ao Paraguai, caberia o que encontra eco em outros discursos: a venda de produtos não originais, a falta de organização, aglomerados de pessoas, carros antigos, edificações estruturalmente comprometidas, “sacoleiros” atravessando a Ponte da Amizade, vendedores ambulantes oferecendo seus produtos pelas calçadas, entre outras imagens que permeiam o imaginário brasileiro acerca do país vizinho.

Assunção seria, assim, como uma bolha em meio ao caos, uma exceção, uma fuga à regra do que seria o Paraguai: um país que pouco tem a oferecer aos turistas e aos seus próprios habitantes. Na perspectiva de Althusser (2001), a ideologia é uma representação imaginária do mundo; assim, qualquer objeto discursivizado remete a um sujeito que produz seu discurso a partir de determinado lugar. O sujeito, enunciando a partir do lugar de brasileiro, pode lançar um olhar sobre o país vizinho e traçar, inconscientemente, um paralelo com a organização e dinâmica brasileira que, por ser aquela em que ele se insere, é, neste caso, tomada como referência, fazendo com que avalie a organização social paraguaia como inferior em relação ao lugar por ele ocupado.

A valoração enunciada assenta-se no lugar comum, mostrando os efeitos de uma memória que leva os sujeitos a reforçarem, pela repetição, o que vem sendo dito acerca do Paraguai. Em “*ni parece el Paraguay*”, tem-se a sensação de que o sujeito assume a voz do colonizador, ao parafrasear um discurso que desvalorizava as terras latino-americanas consideradas como “incivilizadas” e dependentes das metrópoles, estas, sim, tomadas como referenciais de civilização e modelos de desenvolvimento. Embora haja a tentativa de construir o discurso não mais pelo efeito da paráfrase, mas pela polissemia simulada na introdução do novo no discurso sobre o Paraguai, o sujeito desliza e reproduz estigmas sobre a região.

Conforme Pêcheux (2015, p. 46), a repetição de um enunciado pode levar à sua regularização, que, por sua vez, pode “conduzir à questão da construção de estereótipos”. Entende-se, aqui, que o estereótipo traz em sua base uma

cristalização de sentidos acerca de um objeto. Essa significação é perpetuada na forma de memória, causando a falsa sensação de que se conhece o outro por inteiro, quando, na realidade, tem-se um conhecimento fragmentado sobre ele: há uma completude imaginária que fixa sentidos e os insere na lógica dos regimes de verdade - aceitos sem questionamentos.

Bhabha (1998, p. 105) entende o estereótipo como a principal estratégia do discurso colonial, pois “é uma forma de conhecimento e identificação que vacila entre o que está sempre ‘no lugar’, já conhecido, e algo que deve ser ansiosamente repetido”. É porque as singularidades do outro - colonizado - são reduzidas e fixadas que o discurso do colonizador consegue sustentar-se: “um aspecto importante do discurso colonial é a sua dependência do conceito de ‘fixidez’ na construção ideológica da alteridade (BHABHA, 1998, p. 105). Pode-se afirmar, portanto, que o enunciado “*ni parece el Paraguay*” está conformado a uma visão redutora sobre o país e a crença nesse estereótipo constrói uma imagem negativa em que o atraso e a inadequação são tomados como características inerentes, ou seja, a visão sobre a localidade parece conotar, como descreve Bhabha (1998, p. 106), rigidez e ordem imutável, garantindo “sua repetibilidade em conjunturas históricas e discursivas mutantes”.

A ilusão de que se conhece o outro por inteiro fragiliza problematizações de ordem ideológica, histórica e social, fundamentais para o ensino de LE. Salienta-se que *CJ* acena para uma discussão sobre a visão estereotipada em relação ao Paraguai que emerge na SD 02: em um dos questionamentos que visam trabalhar a compreensão leitora, chama-se a atenção do aluno especificamente para a SD em foco. Na questão, já apresentada no capítulo 2 deste trabalho, solicita-se ao estudante que localize no texto uma expressão “*típicamente prejudiciosa*”⁵³ e explique por que não deveria ter sido empregada. Considera-se relevante que *CJ* aborde o tema da produção de estigmas relacionados ao Paraguai, entretanto a problematização realizada se dá de forma breve ao tratar de uma questão que, segundo a própria coleção didática “*está muy arraigada*”⁵⁴ no imaginário brasileiro.

⁵³ “Típicamente preconceituosa”, tradução nossa.

⁵⁴ “Está muito arraigada”, tradução nossa.

3.2.6 As cores da diversidade

O viés estereotipado no trato da AL pode ser percebido, também, em algumas das imagens selecionadas por *CJ*. Numa tentativa de representar a diversidade étnico-racial e cultural do “*mundo hispânico*”, as ilustrações reforçam imagens repetidas em LDs e pela mídia: mulheres usando vestidos coloridos e volumosos; os chapéus de grandes abas, os lenços e ponchos listrados de muitas cores e a presença de instrumentos musicais, por exemplo, são imagens recorrentes, apresentadas como naturais e transparentes.

Figura 4 - Diversidade



Fonte: COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013a, p.13

Compreende-se que, como as palavras, os sentidos das materialidades não-verbais não estão nelas mesmas, mas são produzidos a partir da inserção em uma FD, que presume o contexto sócio-histórico e a memória. *CJ*, ao desejar se inscrever na FD da diversidade, busca representar a diversidade latino-americana, associando a materialidade verbal à imagética. Contudo, isto é feito a partir de imagens que permeiam o imaginário dos alunos e que, ao serem repetidas, colocam os sujeitos representados - a *chola*, o *gaucho*, a *palenquera*, por exemplo - não mais na posição de símbolo, mas como sinais de algo; convertidos em estereótipos, criam a ilusão de serem os únicos e reais representantes da cultura de seus países. Os estereótipos veiculados corresponderiam a uma imagem do Brasil que se pautasse apenas nas

baianas, em trajes típicos, ou nas mulheres que desfilam semi-nuas no sambódromo durante o carnaval: são parte do todo, mas não são o todo.

Além disso, percebe-se que, embora essas sejam figuras recorrentes nos LDs de espanhol e, por extensão, em *CJ*, o silêncio predomina quanto à relação desses símbolos com seus respectivos países. Dito de outra forma, sabe-se que o tango está para a Argentina, assim como as *palenqueras* estão para a Colômbia, mas não se fala do papel que desempenham - ou que já desempenharam - em seus contextos: é uma presença ausente. Percebe-se, assim, uma abordagem da diversidade a partir de imagens imóveis, estanques, imunes ao equívoco e à heterogeneidade: há uma estagnação frente à alteridade. Lembra-se, conforme Ferreira (2011, p. 60), que, “assim como a língua resiste, a cultura também o faz e não se deixa capturar numa grade sem furos”.

A figura 4 simplifica a cultura latino-americana e apaga as diferenças inerentes aos contextos sócio-históricos que *CJ* almeja destacar, pois, calcada no estereótipo, simula uma identidade unitária, que só existe no plano da idealização. A imagem do estereótipo camufla, assim, toda a rede de relações e sentidos que poderia ser estabelecida e reforça o efeito de apagamento da historicidade de certos contextos sociais, contribuindo para a banalização de determinadas representações, concebidas como únicas e naturais.

O sujeito do discurso ocupa várias posições, que demarcam sua heterogeneidade, fruto da multiplicidade de discursos que o constituem, num processo multifacetado e plural, cujas vozes e saberes resultam de um percurso histórico-social. Ao se afirmar que o discurso se constrói em relação ao discurso do outro, é preciso compreender que o outro não diz respeito a um interlocutor específico a quem o locutor se dirige. Nesse processo, estão envolvidos outros discursos historicamente constituídos e que emergem no discurso do sujeito. Diante desta perspectiva, a Figura 4, que visa representar a diversidade latina, revela a tensão discursiva em que está imbricada *CJ*.

Dada sua constituição sócio-histórica, uma das principais características da AL é a convivência inter-racial e a miscigenação, oriunda do contato estabelecido entre os povos que aqui vivem desde o período colonial, dentre os quais se destacam os indígenas, os negros e os brancos. É essa variedade e mestiçagem racial que *CJ* almeja representar em suas páginas, quando seu discurso se alinha à FD da diversidade. Apesar disso, constata-se que, na Figura 4 acima reproduzida, à

exceção dos coloridos trajes típicos que os diferenciam, os sujeitos representados possuem os mesmos traços físicos e o mesmo tom de pele: são todos brancos. Revela-se, então, uma discrepância entre duas FIs distintas: uma, anterior, que tem no branco o ideal humano; e outra, que celebra a diversidade em todas as suas formas, incluindo a racial.

Desta forma, *CJ* apaga as diferenças que deseja ressaltar ao reproduzir discursos que, historicamente, naturalizam a figura do branco e colocam determinada cor da pele e traços raciais como fatores que demarcam uma suposta condição de inferioridade. Nem sempre a diversidade racial foi discursivizada positivamente e orgulhosamente enfatizada. Os registros históricos apontam que, durante muito tempo, considerou-se que a presença do elemento negro ou do indígena afastava a AL de uma aproximação com os ideais europeus. Nesta esteira, o pertencimento a determinada raça atuava como indicador categorial e elemento de dominação: a índole, o psíquico e o intelecto eram julgados por referente externos, atrelados a características raciais.

De acordo com Ribeiro (2017, p. 21), traços típicos do negro e do indígena continuam sendo um ponto de referência para preconceitos, pois “eles são a contraparte desprivilegiada dos euro-americanos” e, por isso, na AL, veladamente se aspira a miscigenação, entendida como uma forma de “branquear toda a população” (RIBEIRO, 2017, p. 24). Desta forma, perpetua-se uma ideologia que remonta ao período colonial e que resiste às regulações impostas pela atual ordem social, cultural e histórica e emerge em discursos que, supostamente, desejam confrontá-la: há pelo “viés inconsciente, uma série de estereótipos sociais que as pessoas possuem a respeito de outros grupos, um tipo de discriminação que tende a aparecer de forma automática, rápida, disfarçada e, em muitos casos, se pretende imperceptível” (ANTUNES; MODESTO, 2018, p. 345).

A representação do branco está tão naturalizada e arraigada no imaginário social que *CJ* não se dá conta do desequilíbrio instaurado ao representar a diversidade latino-americana - marcada pela miscigenação - tomando como referência o padrão branco. Efeito da ideologia, as evidências não são a dissimulação, mas representam o sentido que impele a seguir uma direção ao se assentar sobre o mesmo e o sempre já-lá. Neste caso, a representação de tons de pele brancos na imagem que simbolizaria a diversidade pode ser entendida como a cristalização de um sentido, produto naturalizado pelas relações de poder ao longo

da história: ela aponta para “uma forma de nos passar a limpo em uma história contada por europeus” (ORLANDI, 2008, p. 42), cujos sentidos reverberam por efeito da estabilização da memória, ao mesmo tempo em que revelam o caráter descentrado do sujeito, dividido entre representar a diversidade latino-americana - mesmo que por figuras estereotipadas - e manter a representação do branco perpetuada na história.

Em sua dissertação de Mestrado, Souza (2016) discute a pouca representatividade de negros em coleções didáticas de espanhol aprovadas pelo PNLD 2015. Os resultados da pesquisa corroboram o que se vem argumentando nesta subseção acerca do destaque dado ao referente branco em detrimento da diversidade racial constitutiva da AL. Na tabela abaixo, apresentam-se sintetizados alguns dados levantados por Souza (2016), que contrastam, em termos quantitativos, com o número de páginas de *CJ* em que se observa a presença de pessoas negras e de pessoas brancas:

Tabela 1 - Contraste entre a presença de negros e brancos em *CJ*

	Volume 1	Volume 2	Volume 3
Presença de negros	2	5	4
Presença de brancos	18	17	28

Fonte: Adaptação de CHAVES; COIMBRA, 2018, p. 129

Como se vê, a representação de negros em *CJ* está muito aquém do número de imagens que tomam por base o referente branco. Quanto à representação indígena, observam-se duas ilustrações no volume 1 (desacompanhadas de informações a elas relativas), duas no volume 2 (ilustrando sinopses de obras em uma seção de escrita que aborda esse gênero discursivo) e nenhuma ocorrência no volume 3 da coleção didática. Em termos discursivos, pode-se afirmar que tais dados indicam a (in)visibilidade de determinadas raças e a naturalização de certa ordenação social. Dito de outro modo, as três principais etnias que marcam a constituição da AL apresentam-se desigualmente posicionadas no discurso de *CJ*, que reproduz a ideologia do branqueamento, podendo contribuir para a produção de

efeitos de sentido relacionados à marginalidade ou à sensação de não-existência de outras raças que não a branca.

Da Figura 4, portanto, irrompem sentidos atrelados ao silenciamento da contribuição linguística, cultural e social de determinados grupos da AL, que, vistos como não-padrão, não aparecem devidamente representados. Tem-se, assim, que a defesa da diversidade em *CJ* desliza para a produção de outros sentidos:

A ilusão de sermos vistos como iguais, de que todos são respeitados, de que há oportunidades para todos, também são estratégias silenciosas que tentam de alguma forma amenizar querelas, contudo, sem deixar de manter pressionado o botão da segregação e da velada manutenção do *status quo* (ANTUNES; MODESTO, 2018, p. 344).

De acordo com Van Dijk (2008, p. 13), em sociedades onde há naturalização de lugares e de papéis próprios a serem ocupados pelos indivíduos, a ideia do tratamento desigual a indígenas e a negros “foi geralmente vista - e, muitas vezes, ainda o é - como uma acusação absurda”. Coadunando com essa compreensão, a ONU (2014)⁵⁵ divulgou relatório indicando que o racismo é estrutural e institucionalizado no Brasil, mas, devido ao “mito da democracia racial”, parte da sociedade ainda refuta sua existência.

O documento sinaliza que, nas últimas décadas, esforços têm sido mobilizados com o intuito de superar o problema. A esse respeito, no que tange à esfera educacional, a promulgação da Lei 11.645/08 tornou obrigatório o ensino da história e da cultura indígena, africana e afro-brasileira no currículo escolar da educação básica, podendo contribuir - desde que sua implementação se dê de maneira efetiva - para a visibilidade e para a desconstrução de estereótipos a elas relacionados.

Na mesma esteira, o edital do PNLD 2015 (2013, p. 40) assinala uma prática escolar alicerçada no convívio ético e aponta a exclusão de coleções que “veicularem estereótipos e preconceitos de condição social, regional, étnico-racial”. Visando assegurar a não reprodução de estereótipos, o documento orienta que as ilustrações devem contemplar adequadamente a diversidade étnica, social e cultural:

⁵⁵ De acordo com informações divulgadas pelo Laboratório de Demografia e Estudos Populacionais da Universidade Federal de Juiz de Fora em: <http://www.ufjf.br/ladem/2014/09/13/racismo-no-brasil-e-institucionalizado-diz-onu/> - Acesso em 22/05/2018.

Entretanto, nota-se como é difícil implementar medidas que de fato desconstruam o padrão de supervalorização eurocêntrico e passe a dar aos estudantes acesso às diversas identidades étnico-raciais, para que estes se reconheçam e se percebam dentro de uma sociedade multiétnica (SOUZA, 2018, p. 274).

A exemplo de *CJ*, percebe-se que à revelia do que indicam os dispositivos legais e de regulação da produção e seleção de LDs, a relação entre língua, ideologia e cultura pode resultar em posicionamentos etnocêntricos que perpetuam formas cristalizadas de representar e de ver o outro: “mesmo que se tente impedir a disseminação de sentidos, vedando as brechas da língua no fio do dizer, sempre e inevitavelmente escaparão sentidos outros - indesejáveis, inadequados ou interditados por e numa dada formação ou prática discursiva” (CORACINI, 2011, p. 146). A materialidade imagética que compõe o discurso de *CJ*, portanto, não está isenta dos efeitos do interdiscurso, pois fornece já-ditos que são assimilados como objetos do próprio discurso, produzindo efeitos que vão de encontro dos “desejados”.

3.2.7 Problemas sociais e o Estado que falha

A abordagem a partir de estereótipos e de sentidos pré-determinados parece se estender sobre a AL de um modo generalizado. Não raros são os discursos que se referem a ela pelo viés do subdesenvolvimento, seja por meio do conteúdo midiático, seja por meio da própria esfera escolar: pelos discursos de professores, de alunos ou dos próprios LDs. Neste espaço, pretende-se observar como a discursivização da AL aparece atrelada a problemas sociais e a uma atuação ineficiente do Estado.

Substituindo a denominação *mundo hispánico* por *Latinoamérica*, *CJ* propõe um encaminhamento didático que tem como pano de fundo o trabalho voluntário em uma agência chilena. É o que se reproduz na SD a seguir:

(SD 09) En Latinoamérica las diferencias sociales son muy grandes y en muchas instituciones falta mano de obra y también ayuda financiera. El apoyo de voluntarios de todo el mundo es muy apreciado. Ayudarás a las personas que más lo necesitan dándoles una esperanza de seguir adelante. Chile Inside junto a organizaciones de corte social, fundaciones y organizaciones sin fines de lucro te ofrecen participar en distintos proyectos de trabajo voluntario en todo Chile. En la mayoría de los casos trabajarías

directamente con los afectados y entonces asumes tareas, tales como asistencia y cuidado de niños (enfermos) o huérfanos, adultos inválidos y personas en situación de calle y/o riesgo social. También puedes ayudar en la comunidad indígena mapuche. Disponible en: <<http://www.chileinside.cl/es/general/equipo-chile-inside/>> (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013c, p. 73)⁵⁶.

O primeiro aspecto que chama atenção ao tratar da SD 09 reside, justamente, no item aludido acima sobre o emprego de *Latinoamérica* em lugar da denominação *mundo hispánico*, utilizada por *CJ* desde as primeiras páginas da publicação. Considerando a definição de AL apresentada por *CJ* - países do continente americano onde se falam espanhol, francês e português -, a alternância de nomenclatura exclui de sua abrangência Espanha e Guiné Equatorial - localidades também pertencentes ao *mundo hispánico* - e inclui outras nações, como Haiti e Guiana Francesa.

É significativo que o dito na SD 09 não incida sobre a Espanha, que, quando comparada a outros países - como a própria Guiné Equatorial, com poucas referências a ela no LD -, possui uma presença marcada em todos os volumes de *CJ*, seja como fonte de referência de textos, de imagens e de personalidades: de forma explícita ou nas entrelinhas, é possível perceber sua presença no fio discursivo de *CJ*. Nesse sentido, é como se os problemas a que se refere a SD 09 não afetassem a Espanha ou o fizessem de um modo distinto, como se verá na sequência.

A SD 09 coloca em cena uma AL marcada por desigualdades sociais, revelando, portanto, a divisão dos sujeitos entre aqueles que detêm o capital e aqueles que não detêm. É a partir de uma ordenação econômica que se categorizam os sujeitos em dois grupos opostos e que os processos de inclusão x segregação social são regulados. Aos que integram o último grupo, a “*esperanza*” derradeira - ou, ainda, único recurso - viria da ajuda de entidades e organizações

⁵⁶ “Na AL, as diferenças sociais são muito grandes e em muitas instituições falta mão de obra e ajuda financeira. O apoio de voluntários do mundo todo é muito apreciado. Você ajudará as pessoas que mais precisam, dando-lhes uma esperança de seguir em frente. Chile Inside junto com organizações sociais, fundações e organizações sem fins lucrativos lhe oferecem participar em diferentes projetos de trabalho voluntário por todo o Chile. Na maioria dos casos, você trabalharia diretamente com os necessitados e, então, assume tarefas, tais como assistência e cuidado de crianças (enfermas) ou órfãos, adultos inválidos e pessoas que moram nas ruas e/ou estão em situação de risco social. Você também pode ajudar na comunidade indígena mapuche. Disponível em <<http://www.chileinside.cl/es/general/equipo-chile-inside/>>” (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013c, p. 73, tradução nossa).

não-governamentais que não visam fins lucrativos, ou seja: ouve-se a voz do discurso do assistencialismo no enunciado.

O assistencialismo, tanto por meio do discurso quanto da sua prática empírica, sustenta-se na assimetria entre as partes: por um lado, há quem necessite de ajuda em algum aspecto - ou vários - e, por outro, há quem tenha condições de oferecer o que falta ao outro por “generosidade” ou por “bondade”: numa relação de poder. Considerando a SD 09, a AL é posicionada desigualmente em relação ao restante do globo, uma vez se enuncia que “*o apoio de voluntários de todo o mundo é muito apreciado*”. Se quem ajuda é quem dispõe de meios, sejam materiais ou humanos, quem recebe ajuda está posto em condição inferior. Neste caso, tem-se como efeito que a AL é dependente da caridade externa para, de alguma forma, suprir suas necessidades internas.

Incide sobre a SD em foco, o atravessamento de vozes do lugar comum, como “toda ajuda é bem-vinda” ou “a união faz a força”, que reforçam o apelo de auxílio à AL. E é nesse ponto que a exclusão da Espanha pela substituição de “*mundo hispânico*” por “*Latinoamérica*” pode se transformar em inclusão: supostamente livre dos problemas causados pelas desigualdades sociais, já que o acionamento da expressão “*Latinoamérica*” a exclui do rol da desigualdade, a península poderia atuar no “auxílio” às localidades e pessoas latino-americanas necessitadas.

Chama atenção o fato de *Chile Inside*, responsável pela organização do voluntariado, tratar-se de uma agência de turismo, com sede em Santiago (Chile), fundada por uma imigrante alemã e por oito de seus doze funcionários também terem origem europeia, fato verificável pelo acesso ao *website* que acompanha o enunciado. Deste modo, não é o povo latino-americano - ou, especificamente, chileno - que conclama “auxílio”, de onde quer que ele venha, mas é o outro, o estrangeiro que o faz. Vai-se, assim, ao encontro do que postulou Orlandi (2008), ao dizer que não se dá voz ao latino-americano: fala-se dele.

A SD 09 permite, também, que um outro discurso seja lido em suas entrelinhas: aquele que converte as “mazelas” e problemas latino-americanos em produto a ser comercializado pela lógica do capitalismo. Se já não há ouro, prata e outros metais preciosos em abundância para explorar como na época da colonização e se as belezas exóticas já não parecem suficientes - ou demasiado banalizadas pelo *marketing* do turismo convencional - para chamar a atenção de

possíveis turistas-voluntários, que se explore, também, outro tipo de exotismo aos olhos do estrangeiro: o dos problemas sociais:

Mesmo os nossos males e as nossas queixas são verdadeiras música para os ouvidos europeus. Com efeito, o Paraíso deve também ser Inferno: para o bom equilíbrio da mente europeia, da qual participamos, seria insuportável [...] o êxito de um gozo proibido. É necessário que crianças abandonadas chorem, ladrões armados espreitem, governos bandidos neguem serviços básicos. [...] Sem esse pano de fundo miserável, quem aguentaria a sedução do Éden? (CALLIGARIS, 2017, p. 192).

Sabe-se que, no processo constitutivo do discurso, os sentidos não podem ser controlados: eles estão sujeitos a deslizos e a deslocamentos. Assim, tem-se que sentidos negativos atrelados às desigualdades sociais são, nessa perspectiva, deslocados, ao serem positivados: 1) pela lógica do mercado, que vê nas mazelas um filão para atrair turistas; 2) pelos sujeitos que veem no trabalho assistencialista uma forma de “ampliar sua experiência de vida” ou, ainda, como um “crescimento interior”.

Some-se a isso que, embora o enunciado enfatize o trabalho voluntário a ser desenvolvido em instituições assistencialistas em prol da camada social empobrecida da AL, *Chile Inside* cobra financeiramente dos candidatos pelos serviços de assessoria que presta ao inseri-los em um projeto de voluntariado. Sob o propósito de auxiliar em causas humanitárias, *Chile Inside* atua no rentável mercado do turismo; sob o argumento de “civilizar” os bons servidores (leia-se: dominá-los), os colonizadores enriqueciam e, ainda mais, suas respectivas metrópoles.

Além do apelo emocional causado pela menção a crianças, órfãos, portadores de necessidades especiais, pessoas vivendo em condições degradantes, chama a atenção a menção às comunidades indígenas. Vê-se que a ajuda que se propõe/solicita se destina à atuação *in loco*. Atente-se, aqui, para a falta de atenção às demandas específicas da comunidade indígena, uma vez que estrangeiros, provenientes de outras partes do mundo, com outras línguas, com outros valores e com outras culturas, podem *ajudar* diretamente nas comunidades Mapuche. Esse direcionamento parece encontrar respaldo em discursos que acreditam que as sociedades indígenas só terão alguma perspectiva de crescimento na medida em que se tornarem mais semelhantes aos povos não-indígenas, o que significa desprezar todo o legado cultural e histórico desses povos.

Emerge, assim, no discurso, a imagem de que o Estado⁵⁷ na AL funciona pela falha e é negligente no desempenho e no cumprimento de suas funções, deixando de garantir a efetivação de políticas sociais básicas, que afetam, sobretudo, as camadas menos favorecidas da sociedade. Emergem do intradiscurso vozes que depõem contra a má gestão do Estado, cujas consequências incidem, especialmente, sobre aqueles que não têm acesso a direitos básicos garantidos por lei, como saúde, moradia e segurança. A falha do Estado não seria, portanto, uma falha pontual, resolvida facilmente: ela diz respeito a todo o funcionamento do sistema, que dá mostras de sua ineficácia.

E é justamente porque o Estado falha no desempenho de suas funções que podem entrar em cena as organizações não-governamentais, frutos da globalização e do discurso neoliberal. Diante da incapacidade estatal de gerir e prover as necessidades básicas da população e de proteção aos grupos indígenas, as demandas sociais deixariam de ser responsabilidade do Estado e passariam por um processo de “privatização”, cabendo a outras iniciativas, amparadas pelo capital e pela “mão de obra” estrangeiros, atuar na intervenção e no suprimento dessa demanda relegada pelo Estado. Assim como no período colonial, a imagem que se faz da AL é marcada pela falta e pela carência.

Conforme a SD 09, devido à falha em seu funcionamento, o Estado torna os cidadãos duplamente descrentes: não acreditam nas políticas do Estado e, por consequência, também não creem na possibilidade de alteração da situação social em que se encontram. Estariam, assim, os sujeitos resignados à condição de vida que lhes é imposta, sem apresentar resistência ou vislumbrar qualquer outra perspectiva de melhoria. Este cenário só se alteraria com a entrada em cena dos voluntários estrangeiros, regidos pelo ritmo da globalização, que, com o discurso da aldeia global, povoa o imaginário social, interconectando territórios e pessoas.

Aos sujeitos surgiria, desse modo, uma “*esperanza*” e lhes restaria alinhar-se à rede de “iniciativas” globais e solidárias que seria capaz de devolver a capacidade de sonhar com uma vida melhor. Num movimento de polarização, do lado oposto à “*esperanza*”, estaria aquilo que lhes impede de sonhar com uma vida melhor: o Estado ineficiente e as camadas enriquecidas da sociedade, as quais, inseridas nas

⁵⁷ Utiliza-se a denominação Estado, no singular, mas se ressalta que os países que constituem a AL não possuem um centro de poder único e unificador, mas são nações independentes, com governos próprios.

determinações da estratificação social, parecem voltar-se para si próprias e às circunstâncias que lhes tocam, ignorando aqueles que não gozam de uma posição de prestígio.

De acordo com Calligaris (2017, p. 242), ainda seguindo a tradição colonial, as elites se comportam como estrangeiras em seus próprios países: “pertencem a um outro mundo (outros bairros, condomínios, serviços, consumo etc.) e ao outro mundo (o Primeiro Mundo)”. Cria-se, dessa forma, uma oposição entre a camada da população que se crê estrangeira e vê no modo de vida, na cultura e na organização do outro estrangeiro os modelos a serem imitados; e, por outro lado, a camada empobrecida, que, segundo o autor, mal é reconhecida por essa elite como seu semelhante. Entre esses dois grupos, estaria a classe média, “perdida entre o sonho de vir a ser elite e o medo da pauperização” (CALLIGARIS, 2017, p. 242): não viveria num oásis em meio ao caos, como os primeiros; nem seria impactada diretamente pela carência de condições básicas de sobrevivência como os segundos; mas também se veria afetada por outras questões.

Objetivando fomentar o debate acerca de hábitos alimentares, *CJ* reproduz o artigo de opinião “*Alimentación de nuestros hijos*”⁵⁸, publicado no jornal *El Universal* e escrito pelo venezuelano Armando Scannoni. Como se sabe, na perspectiva discursiva, o texto não é uma materialidade linguística fechada no eixo da formulação; tampouco o processo de ensino-aprendizagem é neutro, imune aos valores sociais: ambos se constituem por aquilo que lhes é, sob o falseamento das aparências, exterior. É por isso que, apesar de não figurar como tema central do texto nem receber a mirada de *CJ*, a apresentação do referido artigo permite a apreensão de sentidos que depõem quanto à qualidade de vida do venezuelano de classe média, como se percebe na SD 10:

*(SD 10) Hoy, padre y madre suelen trabajar en horarios estresantes, con medios económicos limitados; padeciendo una inflación galopante, antes desconocida. Sufren también el crecimiento explosivo, descontrolado y permisivo de la ciudad, que genera largas distancias, las cuales deben ser recorridas a través de un tráfico congestionado y lento, para cumplir horarios inadecuados en empresas (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013b, p. 127)*⁵⁹.

⁵⁸ “Alimentação de nossos filhos”, tradução nossa.

⁵⁹ “Hoje, pai e mãe costumam trabalhar em horários estressantes, com recursos econômicos limitados, padecendo com os efeitos de uma inflação galopante, antes desconhecida. Sofrem também devido ao crescimento explosivo, descontrolado e permissivo da cidade, que gera longas distâncias a

Na SD em foco, não se faz alusão às mesmas questões sociais abordadas na SD 09, pois o enunciador aponta problemas que parecem afligir o latino-americano da classe média, sendo que, todas elas, de forma direta ou indireta, parecem estar relacionados ao trabalho: a jornada laboral, a remuneração, o deslocamento para chegar ao local de trabalho, endossando a concepção oriunda do materialismo histórico de que o modo de produção da vida material condiciona processos da vida social, política, entre outros.

O primeiro ponto a ser destacado da SD 10 é o que a abre e o que a encerra: a crítica ao horário das jornadas laborais. Por efeito de uma relação metafórica, pode-se relacionar o termo “horário” à “carga-horária”, fazendo com que a avaliação do sujeito não incida sobre a hora de entrada e de saída dos funcionários nas empresas, mas, sim, sobre o intervalo de tempo entre esses dois momentos, já que os adjetivos mobilizados no intradiscurso apontam para o caráter negativo assumido pela extensão da carga-horária de trabalho.

Ao adjetivar a jornada de trabalho como “*inadecuada*”, sinaliza-se para a existência de jornadas laborais “adequadas” ou, ainda, regulamentadas, que assegurariam melhores condições de trabalho. Produz-se, com isso, o efeito de sentido de que empresas descumprem o que está normatizado: vislumbrando o incremento da receita, excedem as horas de trabalho previstas na busca por maior produtividade/lucratividade. Desta forma, depreende-se que a contratação de mais funcionários para aumentar a produção não seria alternativa viável neste mecanismo, uma vez que contratar implica “gastar”, opondo-se ao objetivo empresarial de “lucrar” o máximo, dispendendo do mínimo possível.

A insatisfação do trabalhador em relação às jornadas laborais pode ser percebida, ainda, pela presença do adjetivo “estressantes” no intradiscurso: os longos períodos de trabalho impactariam de forma negativa a saúde mental do funcionário. Soma-se a isso a referência a “meios econômicos limitados”, em alusão a baixos salários: a remuneração recebida não seria proporcional ao tempo trabalhado. Desta forma, o dito parece encontrar sustentação no interdiscurso de que “se trabalha muito, mas se recebe pouco”. Mesmo acometido pelo estresse e

descontente com as condições de trabalho, o sujeito se submete à ordem imposta pelo empregador: é como se a ele não restasse uma alternativa.

Pelo exposto, pode-se inferir que não há fiscalização sobre o cumprimento das disposições legais que regulamentam a relação empregador/empregado; ou, no caso da existência de um controle, ele se demonstra ineficiente, seja pela não observação efetiva das irregularidades, seja pela punição branda aos infratores, que não coíbe os excessos praticados. O verbo “*solei*” - “costumar”, em português - ratifica esse sentido, uma vez que sua acepção indica hábito, costume. Assim, parece ser natural que, sob a ótica do trabalhador, o exercício do trabalho possa ser associado a jornadas excessivas, má remuneração e prejuízos ao bem-estar mental do empregado.

Verifica-se na SD 10, a presença de vozes oriundas do discurso econômico, quando se categoriza a inflação do país usando o termo “galopante”. A denominação técnica recobre um cenário em que a carga inflacionária atinge a marca de três dígitos dentro do período de um ano, ou seja, a variação nos preços de serviços e de bens de consumo ocorre de forma brusca em um curto espaço temporal. Dessa forma, tem-se a produção de um efeito de sentido em que a instabilidade econômica, combinada com os baixos salários anteriormente aludidos, culmina em um “mal” que faz com que os sujeitos “padeçam” novamente: agora não só pelo estresse, mas também pela redução de seu poder de compra, que diminui dia após dia.

A SD 10 indica, ainda, a falta de políticas de planejamento urbano como uma das causas da má qualidade de vida dos sujeitos. A partir dela, infere-se que a expansão da urbe requer políticas de mobilidade que favoreçam os deslocamentos; entretanto, na contramão dessa demanda, o crescimento da cidade viria acompanhado por problemas que dificultariam a circulação das pessoas, como congestionamentos no trânsito. Assim, o sujeito trabalhador teria que enfrentar a lentidão dos engarrafamentos para se deslocar até seu local de trabalho. Nesse ponto, a associação entre tráfego e trabalho permite a produção de um efeito de sentido no qual o “sofrimento” que acomete os sujeitos, evocado pelo acionamento do verbo “*sufrir*” - sofrer, em português - remete à forma como o tempo é utilizado: se a jornada laboral é extensa e se o trajeto de casa ao trabalho e vice-versa é percorrido de forma lenta, tem-se que pouco tempo livre resta para o trabalhador - a maior parte do tempo de que ele dispõe é dispendida em função do trabalho, seja

quando efetivamente está no exercício da profissão, seja quando está a caminho da empresa.

Os fatores que incidiriam sobre a qualidade de vida, causando “sofrimento” aos sujeitos, representam problemas estruturais, cuja resolução escaparia às possibilidades de atuação do cidadão comum. Desta forma, percebe-se que o dizer do sujeito apresenta-se povoado por um já-dito e sustenta-se nos discursos da má governabilidade. Assim como na SD 09, o Estado emerge pela falha: 1) na garantia dos direitos trabalhistas; 2) na promoção da estabilidade econômica; e 3) na implementação de políticas de planejamento urbano e de mobilidade. As marcas presentes no fio discursivo permitem, ainda, que se conheça quem estava à frente do governo venezuelano, quando a SD 10 foi produzida.

Em “*inflação galopante, antes desconhecida*”, o sujeito marca temporalmente a alteração negativa observada no plano econômico. Associando a expressão “*antes desconhecida*”, o marcador temporal “*hoje*”, que inicia a SD, e o ano de publicação do artigo em *El Universal*, 2012, tem-se que falhas durante a gestão de Hugo Chávez, presidente da Venezuela, não só levaram à instabilidade econômica, como foram responsáveis pela instauração de um problema em níveis jamais vivenciados no país, ou seja, até então “desconhecidos”.

Quanto às questões relacionadas às esferas trabalhista e de planejamento urbano, há também uma alteração de conjectura representada pelo uso da dêixis temporal “*hoje*”: nem sempre a carga-horária foi estressante, nem sempre a mobilidade foi um obstáculo. Contudo, neste caso, não é possível afirmar que sua origem se deu no governo Chávez: os problemas podem ter iniciado em governos anteriores e perpetuado até o momento da enunciação. Diferentemente de sua incidência sobre “inflação galopante”, que é ratificada pela expressão “*antes desconhecida*”, a dêixis “*hoje*”, ao se relacionar aos problemas de trabalho e da urbe, assemelha-se a expressões de caráter mais aberto, como “nos últimos tempos”, que não permitem demarcar precisamente o momento do início de uma situação. Mesmo que não se possa afirmar que esses problemas tenham se originado durante a atuação do governo Chávez, cria-se o efeito de sentido de que ele permite sua manutenção.

Sob o viés da suposta transparência da linguagem, na SD 10, o sujeito oculta, inconscientemente, o que ele não disse, mas que ecoa no enunciado: a crítica às falhas do Estado. Assim, ao trazer um artigo de opinião com o objetivo de fornecer

aos alunos subsídio para realizar uma produção textual sobre alimentação saudável, *CJ* reproduz discursos sobre a ineficácia do Estado latino-americano. Isso ocorre porque, apesar das compartimentalizações observadas no material didático - com objetivos delimitados para cada uma de suas seções - língua, sujeito, ideologia e história coexistem nos processos discursivos.

A AL marcada pela ineficiência do Estado e atrelada a problemas sociais também é o que se pode verificar na SD 11, que faz parte de um relato de Diego Maradona, ex-jogador de futebol argentino e ex-técnico da seleção do mesmo país, conhecido mundialmente, tanto por seu talento no esporte quanto por seu envolvimento com as drogas:

(SD 11) Maradona criticó que existen esquemas de poder que permiten que se mantenga el negocio ilegal de los estupefacientes. 'A la droga no se le gana nunca, salimos de este estudio y en la puerta hay droga. Mientras haya dirigencia política que se hace rica con la droga, va a seguir habiendo chicos con esse problema', sostuvo el exfutbolista (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013a, p. 75).⁶⁰

Na SD 11, ratifica-se que os problemas sociais latino-americanos são generalizados, atingindo a distintas esferas sociais: de diferentes formas, em diferentes medidas, todos se veem afetados por problemas estruturais não solucionados e, até mesmo, alimentados pelo próprio Estado. Se anteriormente emergiu do discurso uma voz a propósito de uma falha do Estado no tocante ao desempenho de suas funções, na SD 11, uma das motivações desta ineficácia residiria nos esquemas de corrupção que encontram lugar nas instâncias governamentais. Na SD 09, eram as instituições assistencialistas que se instalavam nas brechas deixadas pelo governo; aqui, é uma fatia dos próprios políticos quem perpetua as fissuras do sistema governamental.

O enunciado *“Enquanto houver lideranças políticas que se façam ricas com a droga”* produz um efeito de sentido que aponta para um esvaziamento das funções do Estado, uma vez que, em sua forma-jurídica, ele deveria ser a instância que asseguraria e zelaria pelo bem-estar de toda a população. Contudo, na fala de

⁶⁰ “Maradona criticou que existem esquemas de poder que permitem que se mantenha o negócio ilegal dos narcóticos. ‘Não se ganha nunca da droga, saímos deste estúdio e na porta há droga. Enquanto houver lideranças políticas que se façam ricas com a droga, vão continuar existindo garotos com esse problema’, argumentou o ex-futebolista” (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013a, p. 75, tradução nossa).

Maradona, essa premissa básica é deixada de lado em função do atendimento de interesses próprios: lideranças políticas usariam do poder de seus cargos para manterem seus próprios privilégios, mesmo que isso signifique a instalação/manutenção de um problema de ordem pública, no caso, o tráfico de drogas e a adicção dos usuários.

De acordo com Ribeiro (2017, p. 50), observa-se que, ao longo da história da AL, as classes dominantes se organizaram de modo que o Estado e a nação servissem “a seus próprios projetos de prosperidade, sem preocupar-se com o preço que esta prosperidade cobraria à grande maioria da população”, como se apreende da SD 11. Nesse sentido, pode-se fazer remissão a um efeito associado à lógica do capital de acumulação de riquezas, em que, segundo Mariani e Magalhães (2011, p. 135), observam-se homens e mulheres cada vez menos preocupados com o futuro da humanidade: “produz-se uma subjetividade voltada para si própria, indiferente aos ditames sociais, não participativa eticamente”.

Para as autoras, o ordenamento do capital, ideologicamente, instiga o sujeito a perseguir sua felicidade individual, associada a possuir, “*sempre* em escala cada vez maior” (MARIANI; MAGALHÃES, 2011, p. 135, grifos das autoras). Se membros do Estado podem sucumbir diante da possibilidade de aumentar suas finanças, mesmo que por meio do enriquecimento ilícito, percebe-se, pela SD 11, que o sujeito, ao enunciar, rememora algo que já foi dito antes, em outro espaço temporal, em outros lugares: trata-se do atravessamento do fio discursivo pelo interdiscurso segundo o qual não é possível confiar em políticos e, por extensão, que o Estado é corrupto.

Por outro lado, a SD 11 remete, também, a uma memória que associa a AL ao tráfico de entorpecentes, com episódios divulgados e repetidos pela mídia, por meio de notícias de grupos que comandam o tráfico em favelas ou de organizados e poderosos cartéis, que enviam carregamentos de drogas para outros continentes e que, inclusive, servem de inspiração para a produção de séries e filmes. A fala de Maradona, contudo, aponta para o avanço do tráfico em todos os âmbitos sociais, seja na favela, seja no esporte, seja na porta do estúdio onde ele concede a entrevista televisiva: o alcance das drogas é amplo e irrestrito. Como consequência do dito, subentende-se uma escalada de comportamentos ilegais - como o uso de *doping* no esporte - e violências cotidianas.

O dito revela o quão organizado e bem aparelhado financeiramente é o *mundo* do tráfico na AL, capaz de manter sob seu controle e influência membros do Estado e/ou instituições estatais ou de aliciá-los em favor de suas próprias operações. Na perspectiva de Calligaris (2017), membros do Estado se deixam corromper não só porque obtém vantagens com a associação a práticas ilícitas, mas porque reconhecem no próprio tráfico uma autoridade. A aliança entre tráfico e membros do Estado corrompidos forma um aparato de poder, entendido, conforme Foucault (1988, p. 88), como “os apoios que tais correlações de força, encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas”. O poder do tráfico instituiria, assim, uma forma de organização própria, que incidiria sobre os próprios mecanismos do Estado, alterando seus princípios de atuação, e sobre a vida do cidadão comum, levado a consumir os entorpecentes devido à abundante oferta.

No enunciado “*a la droga no se le gana nunca*”, faz-se menção a uma *guerra* de mão dupla. Nele, emerge a presença da FD da recuperação dos adictos, com a qual o locutor parece dialogar. Segundo essa FD, é preciso perseverança para abandonar o vício, ou seja, é preciso ganhar a *batalha diária* contra as drogas, dada a facilidade de obtenção de entorpecentes, que fomentaria as recaídas dos usuários. Por outro lado, para o sujeito, enquanto ex-adicto, manter-se fora do alcance dos entorpecentes seria vencer uma *batalha* impossível, visto que a *luta* não seria contra as drogas, mas contra o sistema do narcotráfico. Somando-se a isso um Estado corrompido, tem-se como resultado um ciclo vicioso, no qual a atuação do narcotráfico, amparada pela cumplicidade de membros do Estado, permite não só a manutenção dos atuais usuários, como consegue cooptar novos.

De acordo com Calligaris (2017, p. 29), a ganância do colonizador se atualiza na figura e nas atitudes dos corruptos, que se beneficiam de sua posição junto à coletividade para obter vantagens em seu próprio favor. Assim como aconteceu com o enaltecimento da figura do colonizador e da metrópole, apesar dos objetivos e das ações predadoras de ambos, os indícios de corrupção “se tornaram [...] mais uma categoria indicadora de poder. Quanto mais alguém é corrupto, mais é presumivelmente poderoso” (CALLIGARIS, 2017, p. 30). O autor indica que, mesmo reconhecidos como “saqueadores da coisa pública e do país”, corruptos permanecem no poder e mantêm seu prestígio. Considerando este entendimento, o enunciado “*a la droga nunca se gana*” produz, ainda, o efeito de sentido de uma postura de conformismo perante esse ordenamento social ou a sensação de que

não adianta lutar contra, como se dissesse “as coisas nunca vão mudar” ou “esse país não tem jeito”.

O exame das SDs 09, 10 e 11, postas em foco nesta subseção, aponta para a sedimentação de um imaginário coletivo calcado na associação de países latino-americanos a problemas sociais, a práticas ilícitas e a um Estado que falha no desempenho de suas funções. É a ideologia da falta atrelada à AL que, desde o período colonial, vem produzindo sentidos e se atualizando: faltam dirigentes políticos eficientes, falta a implementação efetiva dos dispositivos legais, falta garantia de direitos básicos aos indivíduos, falta preocupação efetiva com o bem-estar da população, faltam recursos financeiros para atender às demandas sociais, falta lisura nas ações do Estado, etc.

Esses sentidos abundam em construções discursivas que tomam como tema a AL, seja no discurso da mídia, seja no discurso dos materiais didáticos: ao tomar a palavra, o sujeito o faz sob a ilusão de que é a fonte de seu dizer, quando, submetido à ordem do esquecimento, retoma dizeres que pré-existem à formulação de seu discurso. É por isso que *CJ*, mesmo enunciando o objetivo de distanciar-se de discursos que permitam a produção de efeitos de sentido atrelados a estigmas, inclusive sobre a AL, acaba por repeti-los: “são os discursos em circulação, urdidos em linguagem e tramados pelo tecido sócio-histórico, que são retomados, repetidos, regularizados” (INDURSKY, 2011, p. 71).

3.2.8 Um local marcado por ditaduras

Não se observa em *CJ* uma unidade ou capítulo que tenha como objetivo específico a apresentação e a discussão das diferentes formas de governo que existiram ou existem no “*mundo hispânico*”; tampouco se verifica a menção à coexistência de distintos vieses políticos ao longo da história. Contudo, o tema ditadura serve de motivação para a composição de uma unidade didática. Ao tratar do assunto, como observado na subseção anterior, *CJ* emprega a denominação “*Latinoamérica*” em substituição a “*mundo hispânico*”. A alternância de nomenclatura produz como efeito a exclusão da Espanha e da Guiné Equatorial, da ditadura. Assim, pretende-se, neste espaço, observar como se dá, no material didático, a associação da AL a uma forma de governo que fere princípios democráticos.

De forma sucinta, a SD 12 aponta para a ditadura como forma de governo registrada na AL:

*(SD 12) En **Latinoamérica**, hubo muchas dictaduras en el siglo XX. Hay varias maneras de documentar esos hechos históricos: fotos, libros, artículos, reportajes, documentales, testimonios* (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013a, p. 128, grifos nossos)⁶¹.

Percebe-se que *CJ* não apenas demarca a ocorrência dessa forma de governo no contexto político da AL: o LD a enfatiza. O emprego do termo “ditadura” em sua forma plural, como se vê na SD, seria suficiente para indicar o registro de mais de um período ditatorial na AL. Contudo, ao enunciar “*muchas*”, *CJ* reforça o registro da ocorrência de ditaduras, provocando um efeito de sentido de abundância.

A SD 12 comporta, ainda, uma delimitação temporal: o século XX, sinalizado para o período marcado pelo fim da II Guerra Mundial e o início da Guerra Fria travada entre Estados Unidos e União Soviética pela soberania político-militar mundial. Na época, tanto no continente americano quanto no europeu observam-se ações estadunidenses para coibir iniciativas ligadas ao comunismo e ao socialismo: pesquisas como as do Instituto de Estudos Latino-americanos (IELA), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), indicam que algumas das ditaduras latino-americanas se exerceram sob influência dos Estados Unidos, que “financiaram todos os governos que garantiam seus interesses econômicos”⁶². As ações de política externa norte-americana tornaram-se mais incisivas na AL a partir de 1961, quando Cuba alinhou-se aos ideais socialistas e passou a se temer que ela servisse de inspiração para que outros países adotassem o mesmo viés político-ideológico ou posicionamentos semelhantes.

Conforme Mariani (1998, p. 11), o reconhecimento do comunista como “outro” não propicia a assimilação ao discurso do direito à diferença, mas, pelo contrário, produz sua rejeição, atrelando-o à negatividade: “o comunista é um ‘mau outro’ (o estrangeiro, o comunista russo, o chinês, o cubano)”. Em contraponto, a chamada “direita” passa por um processo de naturalização, sendo normal estar a ela alinhado.

⁶¹ “Na **América Latina**, houve muitas ditaduras no século XX. Há várias maneiras de documentar esses fatos históricos: fotos, livros, artigos, reportagens, documentários, depoimentos” (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013a, p. 128, tradução nossa, grifos nossos).

⁶² O fragmento faz parte do texto “Ditadura na AL: rapinagem norte-americana”, publicado na página do IELA: <http://www.iela.ufsc.br/noticia/ditadura-na-america-latina-rapinagem-norte-americana>. Acesso em 28/04/2018.

De acordo com Fico (2008), as ações empreendidas pelos Estados Unidos deram-se, sobretudo, de duas formas: a injeção de capital e o oferecimento de treinamento militar para que as forças armadas latino-americanas pudessem combater manifestações comunistas, garantindo a “segurança” e a “ordem” das nações. A esse dado, Ribeiro (2017) acrescenta que a intervenção americana era apoiada pelas elites:

Estas reiteradas intervenções na política latino-americana revelam, por um lado, que os norte-americanos têm uma ideia muito clara do tipo e do estilo de governo que eles consideram compatíveis com a perpetuação de sua hegemonia sobre o continente. E que esta visão é coparticipada pelas classes dominantes nativas, que encaram a tutela imperialista como a maior garantia da defesa de seus interesses (RIBEIRO, 2017, p. 53).

Entre os países latino-americanos que estiveram sob o governo ditatorial, ao longo do século passado, estão: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Equador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Paraguai, Panamá, Peru, República Dominicana e Uruguai. Segundo Ribeiro (2017, p. 53), a intervenção estadunidense sobre o estabelecimento de algumas das ditaduras da AL se deu de forma velada, a exemplo do Golpe de 1964 no Brasil; em outras, ocorreu de forma “abertamente escandalosa”, como na Guatemala e no Chile. Neste sentido, a intervenção estrangeira demonstra que, embora ocorram dentro das fronteiras nacionais, os embates políticos latino-americanos estão internacionalizados.

Sabe-se que as ditaduras marcam profundamente as sociedades que as vivenciam. De modo geral, os regimes ditatoriais podem ser entendidos como uma forma de governo autoritária exercida por militares, caracterizada por um forte controle estatal sobre todas as esferas da sociedade, e que se mantém pelo uso da força, reprimindo qualquer tipo de manifestação que se considere, de alguma forma, ofensiva ao regime instaurado.

Juntamente com os regimes ditatoriais, instalou-se um ambiente de tensão nas nações que estavam sob a vigência dessa forma de governo e *CJ* tenta recriar essa atmosfera por meio de um encaminhamento didático que apresenta palavras-chave relacionadas ao período:

(SD 13) *Las palabras del siguiente recuadro se escucharon muchísimo en el período de las dictaduras en **Latinoamérica**. Encuéntralas en la sopa de letras: democracia - abuso - manifestación - censura - cárcel - utopía - protesta - tiranía - represión - déspota - izquierdas - derechas* (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013a, p. 133, grifos nossos)⁶³.

À exceção de “*utopia*”, “*democracia*”, “*esquerdas*” e “*direitas*” - estas últimas palavras tomadas de forma isolada, sem que uma seja posta em oposição a outra devido a posicionamentos ideológicos distintos -, os demais termos elencados por *CJ* criam um efeito de sentido negativo sobre as ditaduras, possibilitando compreendê-las como regimes que instauram uma atmosfera permeada não só pela violência física, como também pela violência simbólica. E, de fato, os termos ressaltados por *CJ* e o efeito de sentido por eles produzido são observáveis nos discursos de historiadores, bem como estão presentes nos dizeres de quem vivenciou esse período.

Por outro lado, dentre as palavras referidas, há também a presença de *utopia*, que aponta para mais um efeito de sentido relacionado ao período. Apesar das dificuldades e da repressão durante a vigência dos regimes ditatoriais, como mencionados no parágrafo anterior, a palavra *utopia* se reveste de um caráter idealista e indica que, contrariamente à *censura* e à *tiranía*, ainda havia quem sonhasse com uma mudança no panorama político, quiçá por vias da *democracia*, por mais que isso parecesse um ideal inatingível diante das condições vividas naquela época.

É o que a SD 14, que faz parte da letra de música “*Yo pisaré las calles nuevamente*”⁶⁴, apresentada por *CJ*, reforça:

(SD 14) *Yo pisaré las calles nuevamente de lo que fue Santiago ensangrentada,
Retornarán los libros, las canciones que quemaron las manos asesinas
Renacerá mi pueblo de su ruina
Y pagarán su culpa los traidores* (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013a, p. 125)⁶⁵.

⁶³ As palavras do quadro abaixo foram muito escutadas durante o período das ditaduras na **América Latina**. Encontre-as no caça-palavras: democracia - abuso - manifestação - censura - prisão - utopia - protesto - tirania - repressão - déspota - esquerdas - direitas (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013a, p. 133, grifos nossos, tradução nossa).

⁶⁴ Eu pisarei nas ruas novamente, em português.

⁶⁵ “Eu pisarei nas ruas novamente do que foi Santiago ensanguentada
Retornarão os livros, as canções queimadas pelas mãos assassinas

A SD faz referência ao contexto chileno após a aplicação do golpe militar em 1973, que levou ao suicídio do então presidente Salvador Allende e à implantação da ditadura de Augusto Pinochet. Pelo dito, percebe-se um sujeito dividido e marcado pelo conflito entre a truculência do momento político vivenciado, que lhe impõe formas de ser e de agir, e a esperança de que ocorra uma alteração nesse cenário, demarcada pela utilização de verbos conjugados no futuro simples do indicativo. Deste modo, termos elencados pela SD 13, podem ser associados à SD 14, como: a “*tiranía*” e a “*represión*” pelo uso do adjetivo “*ensangrentada*” e pela expressão “*manos asesinas*”, indicando a violência física brutal dispendida para a instauração e para a manutenção do regime, acarretando em mortes; a “*censura*”, demarcada pelo desejo de alterações no viés ideológico que direcionava a educação escolar, bem como coibia a liberdade de expressão, metaforizada em “*retornarán los libros, las canciones*”; e “*utopia*”, representada pelo próprio título da canção e pelo desejo de um “renascimento” do povo chileno. O termo “*ruina*” parece resumir o que a ditadura representa para o sujeito: o declínio, a queda, a fragmentação de um país e de um povo.

Como enunciado no início desta subseção, chama-se a atenção especialmente para as SDs 12 e 13, tomadas em paralelo, não com o intuito de ratificar o discurso de CJ sobre as ditaduras vivenciadas nos países latino-americanos, mas para que se coloque em relevo efeitos de sentido produzidos por CJ deixar de empregar a expressão “*mundo hispánico*” para dar lugar à “*Latinoamérica*”. Como ocorreu na SD 09, observa-se que o acionamento de “*Latinoamérica*” no fio discursivo se dá para circunscrever um dizer que a relaciona a sentidos negativos, como fazem os termos da SD 13, atrelados aos regimes ditatoriais.

Cumprido observar que a manutenção da expressão “*mundo hispánico*” para aludir a lugares em que ocorreram ditaduras não apresentaria equívocos, quando posta em relação com os registros históricos. Paralelamente às ditaduras latino-americanas, a Espanha e a Guiné Equatorial também vivenciaram formas de governo que se enquadram nas práticas da ditadura e dos regimes ditatoriais - ou

neles inspirados: não seriam mecanismos exclusivos da “*Latinoamérica*”, mas se estenderiam sobre o “*mundo hispánico*” de forma geral.

No caso da Guiné Equatorial, embora o país desde a independência se denomine republicano, o atual presidente, Teodoro Obiang Nguema Mbasogo, assumiu o cargo em 1979 por efeito de um golpe de Estado. Antes dele, Francisco Macias Nguema havia assumido a presidência em 1968, com a ajuda do ditador espanhol Francisco Franco, e se autodeclarado presidente vitalício, concentrando em si mesmo outras funções, como a de primeiro-ministro e a de ministro da defesa. Conforme aponta reportagem da BBC, intitulada “Muito petróleo e o mesmo governo há 35 anos: um perfil da Guiné Equatorial”⁶⁶, várias são as denúncias feitas por organizações de direitos humanos contra os políticos mencionados, alegando que “os dois líderes pós-independência estão entre os principais violadores de direitos na África”.

Por sua vez, o período conhecido como Franquismo colocou a Espanha sob uma dura ditadura, comandada pelo general Francisco Franco, que vigorou de 1939 a 1976. Durante o período, o Estado suprimiu a liberdade de expressão e empreendeu campanhas exaltando o patriotismo e o anticomunismo. Houve forte repressão e se contabilizaram, à época, mais de cem mil pessoas desaparecidas. De acordo com matéria veiculada pelo jornal O Estado de São Paulo⁶⁷, há pouco mais de uma década, devido a pressões públicas, documentos da época do Franquismo passaram a ser estudados e revelaram campos de trabalhos forçados para onde alguns dos prisioneiros do regime eram enviados.

Do exposto, tem-se que, tanto do lado oeste quanto do lado leste do Atlântico, as práticas atreladas às ditaduras foram - e são - semelhantes, podendo ser discursivizadas a partir da mesma materialidade linguística apresentada por *CJ* na SD 13. Contudo, ao enunciar que na AL houve muitas ditaduras, em substituição a “*En el mundo hispánico hubo muchas dictaduras en el siglo XX*”, *CJ* apaga de seu discurso os regimes ditatoriais registrados na Espanha e na Guiné Equatorial como se essa forma de governo por lá nunca tivesse existido ou, ainda, como se sua

⁶⁶ Matéria na íntegra por meio do site: http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/02/150218_guine_equatorial_perfil_pai - Acesso em 23/02/2018.

⁶⁷ A matéria intitula-se “Historiadores denunciam campos de concentração na Espanha Franquista” e está disponível no endereço: <http://internacional.estadao.com.br/noticias/geral/historiadores-denunciam-campos-de-concentracao-na-espanha-franquista,20021022p50036> - Acesso em 13/03/2018.

existência não precisasse ser considerada. Há, deste modo, um não-dito sobre a questão, que, longe de significar o vazio, aponta para o surgimento de outro(s) sentido(s) que pode(m) ser lido(s) nos vãos do discurso.

Neste sentido, é necessário reconhecer que o silêncio deve ser entendido não como ausência sonora, mas como movimento ruidoso: “o silêncio não é vazio, o sem sentido; ao contrário, ele é o indício de uma totalidade significativa” (ORLANDI, 2007, p. 68). Os efeitos de sentido produzidos pelo discurso dizem respeito a um contexto que atualiza a história do sujeito e, portanto, é tão da ordem do ideológico quanto aquilo que é dito. No viés da psicanálise, o silêncio é concebido como o anúncio do discurso do inconsciente. Assim, ele pode ser entendido como os sentidos que, ao povoar esse imaginário social, dão-se a conhecer no entremeio daquilo que é dito e daquilo que é indizível e que deixa ver “que todo discurso sempre se remete a outro discurso que lhe dá realidade significativa” (ORLANDI, 2007, p. 24).

Um olhar para o passado indica que, por possuírem o controle sobre a escrita e os meios para publicação, os espanhóis, conforme La Rosa (1996), controlavam também a história da América que era apresentada para o resto do mundo. Assim, naturalizou-se discursivizar os europeus a partir de uma imagem positiva, por meio de alcunhas, como “desbravadores” e “descobridores”. Por outro lado, o processo de colonização produziu no imaginário dos povos colonizados, como aludido anteriormente, o sentido de que há uma forma privilegiada de língua, de cultura, de saber, de cor da pele, de história, etc. Espelhada pela ótica do colonizador, essa ideologia se naturalizou, reproduziu-se e continua perpetuando em distintos discursos ao longo da história.

Compreende-se, nesta perspectiva, que *CJ* é interpelado por esse viés ideológico. Configura-se, assim, como prática discursiva naturalizada enaltecer determinadas localidades, como a Europa ou outros centros de poder, em contraposição a discursos que versam sobre a “periferia”, como a AL, a partir de um efeito negativo ou, até mesmo, por meio do apagamento. Englobar a Espanha na abordagem sobre a ditadura, por meio da expressão “*mundo hispánico*”, romperia com esse processo internalizado, memorizado e repetido, enquanto o uso de “*Latinoamérica*” não representa uma ruptura na rede de sentidos pré-determinados. Assim, continuam se reproduzindo práticas discursivas que nasceram com os processos de colonização, uma vez que a relação latino-americana com a alteridade

se apresenta marcada por efeitos de sentido negativos, que, conforme Orlandi (2008), foram estabilizados na memória pelo discurso histórico.

O mesmo movimento pode ser percebido quando, no capítulo dedicado a tratar da repressão durante a ditadura, apresentam-se imagens que compõem a mostra fotográfica intitulada “Ausenc’as”, desenvolvida pelo fotógrafo argentino Gustavo Germano, cuja temática norteadora é o desaparecimento de pessoas em consequência do período ditatorial da Argentina, vigente de 1976 a 1983. Compiladas de álbuns familiares, as fotografias foram compostas em dípticos, de modo a traçar um paralelo visual que narra os impactos da repressão no núcleo familiar: na primeira imagem, vê-se reunido certo número de pessoas; na segunda, há uma encenação da foto anterior; entretanto percebe-se a ausência de alguns dos indivíduos presentes na primeira tomada ou, até mesmo, um cenário sem qualquer pessoa. Para ilustrar, reproduz-se uma das fotografias da mostra selecionada por *CJ*:

Figura 5 - Ausenc’as



Fonte: COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013a, p. 136

As imagens de “Ausenc’as”, reproduzidas por *CJ*, promovem um diálogo entre o privado e o público: a primeira foto, originalmente uma recordação da esfera familiar é deslocada para compor uma espécie de narrativa dos efeitos de um acontecimento histórico de ordem pública. A observação dos dípticos permite um efeito de sentido que os toma a partir de um caráter documental: são provas ou

testemunhos que atestam a “*truculência*” da ditadura argentina. A materialidade verbal remete à repressão, a prisões ilegais, à tortura e a assassinatos de presos políticos. A ausência, que marca a falta de atualização da foto original, não diz respeito ao vazio, mas fala sobre os mais de 30 mil mortos e desaparecidos durante a vigência do regime do país.

Os dípticos inscrevem-se no âmbito do discurso e são atravessados por vozes do interdiscurso que gritam “*¡nunca más!*”⁶⁸, frase recorrente na Argentina para se referir à repressão da ditadura. A Exposição fotográfica remete, ainda, a movimentos populares cujo discurso é de oposição a essa forma de governo, como o das “*Abuelas de la Plaza de Mayo*”⁶⁹, que atuam na busca de desaparecidos durante o regime militar argentino.

Já se aludiu anteriormente que na Espanha o número de desaparecidos durante a ditadura de Franco também foi expressivo, entretanto *CJ* não faz menção a este dado histórico. Relacionado ao tema, o próprio fotógrafo Gustavo Germano desenvolveu o projeto “*Distancias*”, retratando o “antes e depois” de exilados da Guerra Civil Espanhola, que deixaram o país simultaneamente à vitória de Franco e à instauração da ditadura no país. “*500.000 exiliados de España por el triunfo fascista en 1939*”⁷⁰ é o que se lê na descrição do projeto⁷¹, em que o elemento subtraído não se percebe mais pela ausência de pessoas, mas pela própria vida do exilado, modificada ao ser impelido a deixar sua pátria.

CJ não apresentou informações fictícias sobre a ditadura e suas consequências na AL: elas fazem parte da AL e seus desdobramentos estão documentados de diferentes formas. Contudo, a substituição da nomenclatura “*mundo hispánico*” - verificada de forma recorrente em suas páginas - por “*Latinoamérica*” cria o efeito de sentido de que os regimes ditatoriais são formas exclusivas registradas na AL, isentando Espanha e Guiné Equatorial dessa forma de governo. No caso guinéu-equatoriano, poder-se-ia argumentar que, embora as ações do governo possuam características de uma ditadura, o país oficialmente se declara uma República Presidencialista⁷² e, por isso, não poderia ser enquadrado

⁶⁸ “Nunca mais!”, tradução nossa.

⁶⁹ “Avós da Praça de Maio”, tradução nossa.

⁷⁰ “500.000 exilados da Espanha devido ao triunfo fascista em 1939”, tradução nossa.

⁷¹ Os projetos do fotógrafo estão divulgados no site <http://www.gustavogermano.com/#distancias> - Acesso em 08/06/2018.

⁷² Informação consultada na página da Embaixada da Guiné Equatorial no Brasil: <http://gequatorial.org.br/politica.html> - Acesso em 10/06/2018.

nessa forma. Quanto à Espanha, é de conhecimento público que a ditadura de Franco marcou de forma violenta a história do país por décadas. Entretanto, no capítulo cuja temática se pauta nessa forma de governo, nada se diz sobre o regime espanhol: ditadura é “atributo” latino-americano - “*En Latinoamérica, hubo muchas dictaduras*”.

CJ não se propõe a por em foco e a debater outras formas de governo latino-americanos, possibilitando que efeitos negativos da ditadura - dentre eles, as ações violentas - possam ser e associados à política latino-americana de forma geral: “o resultado é apresentar nossos regimes como se fossem irremediavelmente precários e espúrios” (RIBEIRO, 2017, p. 30).

3.2.9 O sonho de migrar

Os movimentos migratórios fazem parte da constituição histórica da AL. Antes da chegada dos europeus, muitas tribos indígenas latino-americanas possuíam características nômades e se deslocavam sobre o espaço, movidas, sobretudo, pela necessidade de alimentação. Já durante a colonização europeia, membros das metrópoles, sob diferentes argumentos, estabeleceram-se nas terras das colônias. A história também é marcada pela presença dos chamados “colonos”, procedentes dos mais diversos países que, atraídos por oportunidades de trabalho, deixaram sua terra natal em busca de ascensão social.

Se o histórico da AL assinala a entrada de migrantes em suas fronteiras, também é notória a movimentação de latino-americanos para outras regiões do globo terrestre, sobretudo para localidades que gozam de *status* econômico mais favorável do que aquele observado em seus países de origem, num movimento semelhante àquele do colono, que um dia imigrou para a AL em busca de melhores oportunidades. O discurso da imigração latino-americana está tão naturalizado, que está presente nas estatísticas de órgãos oficiais, na dramaturgia - telenovelas e filmes -, em músicas e nas páginas de LDs.

A canção “*Visa para un sueño*”⁷³, do cantor e compositor dominicano Juan Luis Guerra, tematiza questões atreladas ao desejo de latino-americanos de migrar e um dos principais trâmites legais implicados na concretização desse objetivo: a

⁷³ “Visto para um sonho”, tradução nossa.

obtenção de um visto. Assim, nesta subseção, pretende-se observar como a canção selecionada por *CJ* produz efeitos de sentido de que a *AL* é uma terra sem esperança: lugar que é necessário abandonar, porque não oferece as condições de vida que se deseja ter.

Abaixo, reproduz-se “*Visa para un sueño*”, tomada como a *SD* que norteia as reflexões deste espaço:

*(SD 15) Visa para un sueño
Eran las cinco de la mañana
un seminarista, un obrero
con mil papeles de solvencia
que no les dan para ser sinceros*

*Eran las siete de la mañana
y uno por uno al matadero
pues cada cual tiene su precio
buscando visa para un sueño*

*El sol quemándoles la entraña, ¡uf!
un formulario de consuelo
con una foto dos por cuatro
que se derrite en el silencio*

*Eran las nueve de la mañana
Santo Domingo, ocho de Enero
con la paciencia que se acaba
pues ya no hay visa para un sueño*

*Buscando visa para un sueño
Buscando visa de cemento y cal
y en el asfalto quién me va a encontrar*

*Buscando visa para un sueño
Buscando visa, la razón de ser
buscando visa para no volver*

*Buscando visa, la necesidad
buscando visa, qué rabia me da
buscando visa, golpe de poder
buscando visa, qué más puedo hacer*

*Buscando visa, para naufragar
buscando visa, carne de la mar (COIMBRA; CHAVES; BARCIA,
2013a, p. 31)⁷⁴*

⁷⁴ Visto para um sonho
Eram cinco da manhã
Um seminarista, um operário
Com mil comprovantes de rendimento
Que não servem para comprovação

Embora a composição da música tenha sido motivada pela migração dominicana no final dos anos 1980 e se observe no intradiscurso a referência a Santo Domingo, capital do país, é possível afirmar que a situação apresentada na SD 15 permanece atual e se aplica, de forma geral, a toda a AL, pois remete a situações semelhantes envolvendo cubanos, mexicanos, brasileiros e costarriquenhos, entre outros. De acordo com Rivera (2016, p. 14), os movimentos migratórios internacionais têm não só marcado a história da AL como se intensificado nos últimos anos, passando de 21 milhões de pessoas em 2000 para mais de 25 milhões em 2008, o que representa 13% do fluxo migratório mundial. O autor menciona, ainda, que a corrente migratória possui uma direção: “más concretamente los que migran desde América Latina hacia el primer mundo”⁷⁵.

O termo “*sueño*”, presente no título da canção, pode ser associado ao chamado “*primeiro mundo*” ou aos considerados “países desenvolvidos”: remete ao caráter utópico e idealista que envolve o imaginário sobre esses países e, por

Eram sete da manhã
E um por um ao matadouro
Pois cada qual tem seu preço
Buscando visto para um sonho

O sol queimando-lhes a entranha, ai!
Um formulário de consolo
Com uma foto 2x4
Que se derrete no silêncio

Eram as nove da manhã
Santo Domingo, 8 de janeiro
Com a paciência que se acaba
Pois já não há visto para um sonho

Buscando visto para um sonho
Buscando visto de cimento e cal
E no asfalto quem vai me encontrar

Buscando visto para um sonho
Buscando visto, a razão de ser
Buscando visto para não voltar
Buscando visto para um sonho

Buscando visto, a necessidade
Buscando visto, que raiva me dá
Buscando visto, golpe de poder
Buscando visto, o que mais posso fazer?

Buscando visto, para naufragar
Buscando visto, carne do mar (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013a, p. 31, tradução nossa).

⁷⁵ “Mais concretamente os que migram da AL para o primeiro mundo” (RIVERA, 2016, p. 14, tradução nossa).

consequência, sobre como seria a vida no local estrangeiro, porque a migração possui, nessa perspectiva, a função simbólica de aspiração a uma vida social diferente - supostamente melhor - daquela vivenciada pelo sujeito em seu país de origem. Em um movimento contrário àquele dos tempos coloniais, o “*paraíso perdido*” não poderia mais ser encontrado na AL, mas estaria situado ao “Norte” do globo terrestre, representado pelas potências econômicas mundiais, pois, de acordo com Calligaris (2017, p. 210), uma das razões frequentes apontadas por imigrantes para deixarem seus países é a possibilidade de trocar “um ambiente miserável, pobre ou menos afortunado em direção a melhores oportunidades de riqueza”.

Tem-se como efeito que a vida “*sonhada*” pode ser relacionada ao acúmulo de capital e ao aumento do poder de compra do sujeito - condições supostamente dissociadas da AL, que precisa ser abandonada, como se vozes do interdiscurso repetissem: “*esse lugar não presta*”. Se os países desenvolvidos representam o “*sonho*”, a AL, em oposição, seria um lugar desacreditado, que impossibilita sonhar com uma vida melhor: seria uma “*terra sem esperança*”. O sujeito passa a ver as “nações desenvolvidas” como um “*paraíso*”, isentas de problemas ou de defeitos - esses tidos como atributos exclusivos da AL.

Conforme dados da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2009, p. 255), desde 1980, década em que “*Visa para un sueño*” foi lançada, “dominicanos têm emigrado massivamente, principalmente para os Estados Unidos”. Relacionando essa informação à SD 16, tem-se que o termo “*sueño*” pode indicar, ainda, a interpelação do sujeito pela ideologia do “sonho americano” - o famoso “*American Dream*” - que, ao longo dos anos, tem servido de inspiração para muitos imigrantes. Segundo essa perspectiva, nascida no período colonial estadunidense e que ecoa na contemporaneidade, qualquer pessoa que resida nos Estados Unidos poderia obter sucesso por meio do trabalho duro, independentemente de sua origem ou de sua posição social.

Na ideologia do “sonho americano”, repete-se o discurso dos “vencedores” - aqueles que obtiveram êxito material, produzindo o efeito de que o sucesso é algo natural e inevitável para os que lá trabalham. Por outro lado, há também um não-dito sobre o discurso dos que “fracassam” pois, conforme Poppellaars e Azevedo (2016), o “sonho americano”, na verdade, não significa “sucesso natural” para todos. Assim, é entre o dito e o não-dito que os Estados Unidos se converteram, pelo discurso, na “*terra das oportunidades*”, atraindo a atenção de pessoas do mundo todo, inclusive

de latino-americanos. Segundo relatório da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL, 2014), o país configura-se como o destino mais procurado por latino-americanos, chegando, em 2010, a concentrar 70% do total de imigrantes, o equivalente a 20,8 milhões de pessoas.

Embora o “sonho americano” tenha inspirado e impulsionado muitas pessoas, ele permaneceu - e permanece - apenas como um “sonho” para outros. Entre as razões, está a existência de uma “barreira” que pode separar o “*sonho*” da possibilidade de concretizá-lo: o *visto*, exigência não só nos Estados Unidos, mas em outros países que são destinos recorrentes para imigrantes, como o caso da Espanha. A obtenção do documento significaria não só a autorização para viver em outro país, como também a possibilidade de experimentar a vida “sonhada” e desejada, que teria sido inviabilizada pelas condições oferecidas na terra natal. O *visto* limita o acesso ao país estrangeiro, uma vez que nem todo imigrante é desejado e, por isso, é no processo de obtenção da autorização legal que muitos “sonhos” se desvanecem.

No caso estadunidense, apesar do universalismo de oportunidades apregoado pelo “sonho americano”, o país é conhecido mundialmente pelo rígido controle com que protege suas fronteiras:

Vistos de dentro, seja qual for a política de imigração, os Estados Unidos estão necessariamente e para sempre divididos entre o universalismo que encarnam - que, em última instância, os levaria a reconhecer o direito à imigração para o país como uma espécie de direito humano universal - e o medo justificado de se perderem como nação (CALLIGARIS, 2017, p. 204).

Dessa forma, os imigrantes são bem-vindos aos Estados Unidos. Mas, não todos. Alguns poderão ser rejeitados já nas entrevistas consulares para obtenção do documento; outros, tendo passado pela primeira etapa, poderão ser barrados no momento de entrada no país pelo agente de imigração, caso haja algum tipo de desconfiança. Há que se encaixar no perfil que o Estado estrangeiro julga interessante para a - manutenção da - prosperidade de sua nação. De qualquer forma, o primeiro passo para a possibilidade de alcançar a “vida sonhada” é a obtenção do *visto*, que pode significar para o sujeito que deseja migrar tanto uma “esperança” quanto uma “barreira” e um “obstáculo” a ser superado.

Na SD 15, percebe-se a angústia e a tensão vivenciadas na tentativa de obtenção do visto. A contagem do passar do tempo (cinco horas, sete horas, nove horas da manhã) parece fazer alusão ao lento trâmite que envolve a autorização legal: é preciso tempo para levantar e reunir os documentos que serão apresentados junto ao pedido. Somem-se a isso as filas a serem enfrentadas, uma vez que, desde a madrugada, o sujeito aguarda pelo atendimento. A chegada ao consulado antes mesmo do amanhecer remete, também, ao grande volume de interessados em obter o documento, ou seja, à numerosa quantidade de sujeitos que “*sonham*” com uma vida diferente daquela oferecida por seu país.

Observa-se a menção a “*seminaristas*” e “*operários*” entre os candidatos ao visto, pessoas oriundas de âmbitos sociais diferentes, provocando um sentido de que, independentemente da posição social, há uma vontade generalizada de mudar de país: do aspirante a religioso ao trabalhador das fábricas, todos parecem comungar da ideologia de que as condições ideais para a “*vida sonhada*” não estão - e nunca estarão - na terra natal, ou seja, há uma motivação calcada na ideologia de que o (sub)desenvolvimento da “*pátria-mãe*” é algo natural. Assim, problemas como desigualdade social, criminalidade, corrupção, escassez de serviços básicos, instabilidade econômica, jornada de trabalho excessiva e falta de planejamento urbano - presentes no discurso de *CJ* - seriam percebidos como traços imutáveis do país de origem. O oposto disso - a “*vida sonhada*” - estaria nas grandes potências sociais, que, vistas a partir de uma ótica calcada na “*transparência*” e nas vozes do lugar comum, estariam atreladas ao sucesso e ao progresso.

A idealização relacionada à vida em países europeus e nos Estados Unidos remonta aos anos coloniais e pode ser atribuída, também, à influência das camadas economicamente mais altas:

Podemos considerar que, em muitos países do chamado Terceiro Mundo, e no Brasil em especial, a idealização dos Estados Unidos é um traço das classes dominantes, transmitido para as classes média e baixa. As elites (econômicas) [...] abraçaram, tradicionalmente, o projeto de colonização [...] que planejava, em essência, espoliar o país. Portanto, elas sempre se viram como pessoas que vinham de outro lugar e pertenciam a outro lugar. Elas certamente pertenceram à Europa [...] por um longo período. E agora elas pertencem aos Estados Unidos (CALLIGARIS, 2017, p. 213).

Deste modo, conforme o autor, a “estrangeirização” e, mais recentemente, a intensificação da “norte-americanização” dos estratos sociais avantajados economicamente, ao serem observadas pelas classes média e baixa, aparecem como indicadores “*evidentes*” do caminho a ser seguido na busca por índices materiais. Além disso, há, ainda, o imaginário de poder associado a esses países e, especialmente, aos Estados Unidos, local que se acredita oferecer melhores oportunidades devido ao “sonho americano”.

Contudo, como já mencionado, nem todos serão considerados aptos a perseguirem esses referentes: os comprovantes de rendimento são o primeiro obstáculo, aludido na SD 15, para a obtenção do *visto* e, conseqüentemente, para a mobilidade social. O papel desempenhado por esses documentos no trâmite legal pode ser depreendido de sua associação ao termo “*mil*” no fio discursivo. Neste caso, “*mil*” não só se refere à numerosa quantidade de documentos comprobatórios reunidos pelo candidato ao visto - que parecem nunca ser suficientes -, mas alude também à necessidade do sujeito de corresponder àquilo que ele imagina como o perfil esperado pela autoridade estrangeira que avaliará sua candidatura ao visto. É como se o sujeito latino-americano precisasse comprovar o seu valor, ocultando aquilo que não se quer que venha à tona, ou seja, os sentidos que se deseja eliminar: é preciso ser “mais”, moldar-se conforme outros valores (financeiros e culturais), tomando o estrangeiro como parâmetro para que possa inscrever-se em outra discursividade - distante do subdesenvolvimento e da carência financeira, por exemplo. Os “*mil*” comprovantes de rendimento, associados ao próprio sujeito, precisam compor uma narrativa segundo a qual se goza de uma situação financeira estável. Percebe-se, dessa forma, o jogo de poder que permeia esse processo, no qual as chances de êxito de obtenção da autorização legal apresentam-se proporcionalmente atreladas ao capital que pode ser comprovado e à posição ocupada pelo sujeito.

Assim, aqueles provenientes das camadas menos favorecidas economicamente possuiriam possibilidades reduzidas de conseguir o documento, pois teriam dificuldade de comprovar os rendimentos exigidos: o visto parece estar limitado aos oriundos de classes sociais específicas. Por conseguinte, depreende-se que, para pleiteá-lo, embora não se diga explicitamente, o sujeito precisa pertencer, no mínimo, à classe média, que “não é rica o suficiente para migrar sem sair do país [...] nem pobre demais para estar fora do alcance da multiplicação dos traços norte-

americanos que compõem os ícones da camada social mais alta, à qual ela espera ter acesso” (CALLIGARIS, 2017, p. 215). Verifica-se, desta forma, que a mobilidade social por vias legais, apesar de, em tese, poder ser pleiteada por todos, parece fundamentada nos limites gerados pela estratificação social, que vem se perpetuando, sob diferentes formas, desde os tempos coloniais.

Na SD 15, percebe-se que, apesar dos esforços do sujeito, os “mil” documentos apresentados não são o bastante para a aplicação do visto: num movimento contrário ao desejado pelo solicitante, os comprovantes parecem atualizar a memória discursiva sobre a falta, o subdesenvolvimento e a escassez econômica do país e do próprio sujeito. A menção aos documentos, considerados como insuficientes, produz um efeito de sentido que aponta para uma suposta inferioridade do sujeito que solicita o documento em relação ao outro estrangeiro que o avalia e, por consequência, do próprio país em que o solicitante vive, uma vez que não oferece condições para que o sujeito possa obter a renda “adequada”, segundo os parâmetros estrangeiros, para obter a autorização legal. A dificuldade de comprovação dos atributos financeiros pode, ainda, ter como consequência a ampliação do descontentamento do sujeito em relação à sua terra natal, onde “se trabalha muito e se recebe pouco” ou, também, um lugar que “não presta”.

Se é necessário comprovar uma dada condição econômica para a obtenção do visto, os sujeitos que têm mais possibilidade de consegui-lo, possivelmente, são aqueles que têm acesso em seus países à educação e a uma qualidade de vida que - embora possa não ser de abundância financeira como nas camadas mais altas - não supõe miséria absoluta. Assim, parcela dos sujeitos de classe média que decidem e obtêm autorização para migrar pode se deparar com um reposicionamento na pirâmide social: abaixo daquele anteriormente ocupado na terra natal. É o que se verifica na SD 16:

(SD 16) Con la inmigración se ha facilitado la incorporación de la mujer al mercado laboral porque las actividades relacionadas con las tareas del hogar, cuidado de menores, etc. tradicionalmente realizadas por mujeres, ahora son asumidas por mujeres de nacionalidad extranjera. La inmigración ha revitalizado sectores laborales deprimidos y ha favorecido la creación de nuevos puestos de trabajo. Además, se han ocupado puestos que las personas

españolas no queríamos desempeñar (COIMBRA; CHAVES; BARCÍA, 2013c, p. 78)⁷⁶.

Segundo destino mais procurado por migrantes latino-americanos, conforme dados da OCDE (2009), a Espanha lançou um manual para debater a imigração no país, reproduzido por *CJ* em capítulo destinado a discutir preconceitos no mercado laboral. Pela SD 16, vê-se como se organizam relações de trabalho entre quem chega a determinado lugar - o imigrante - e quem já está lá - o nativo. Percebe-se que postos de trabalho destinados aos primeiros podem ser aqueles não considerados atraentes, pela função desempenhada ou pela remuneração paga, sugerindo que imigrantes e nativos não “competem” pelas mesmas vagas ou, ainda, produzindo o efeito de sentido de que imigrantes não estão aptos a desempenhar determinadas funções: há uma cisão no mercado laboral, podendo caber a quem imigra o trabalho que é considerado indesejável pelos nativos. Desta forma, migrantes de classe média podem ter qualificação superior à requerida por cargos disponíveis no país em que passaram a viver e, por isso, podem receber salários menores ou equivalentes aos do país de origem - não implicando maior acúmulo de capital do que se poderia conseguir na terra natal, como as vozes do lugar comum supõem.

A esse respeito, como aludido anteriormente neste trabalho, pode-se encontrar explicação no imaginário de que o simples fato de morar em países que gozam de uma posição de prestígio seria uma forma de o sujeito latino-americano modificar seu próprio *status*: a forma como percebe a si mesmo e a forma como é percebido pelos demais. A riqueza - recorrentemente mencionada no discurso de migrantes - estaria associada, neste caso, ao reconhecimento proporcionado pela mobilidade social: “eles se tornam, em razão da migração, estrangeiros [...] e, por isso mesmo, de alguma forma entram para o clube da elite” (CALLIGARIS, 2017, p. 217). A possibilidade de vivência no exterior corresponde, assim, ao imaginário de ascensão social - mesmo que possa ser desvantajosa economicamente - e de

⁷⁶ “Com a imigração se facilitou a incorporação da mulher ao mercado laboral porque as atividades relacionadas às tarefas do lar, cuidado de crianças, etc. tradicionalmente realizadas por mulheres, agora são assumidas por mulheres de nacionalidade estrangeira. A imigração revitalizou setores de trabalho decadentes e favoreceu a criação de novos cargos. Além disso, os imigrantes ocuparam funções que nós, espanhóis, não queríamos desempenhar” (COIMBRA; CHAVES; BARCÍA, 2013c, p. 78, tradução nossa).

reconhecimento: *status* que só pode ser alcançado deixando a AL, pois o sujeito se inscreve em outra discursividade, antes inalcançável.

Independentemente da motivação do sujeito, no caso da tentativa de migrar por vias legais, o processo dependerá de uma ida ao consulado. Na SD 15, percebe-se que no discurso da imigração estão engendrados a desilusão e o medo, suscitados pela palavra “*matadouro*”. Tanto na língua espanhola quanto na língua portuguesa, o termo está associado ao lugar onde animais são abatidos. Contudo, conforme a perspectiva pecheutiana, não há sentido “colado” a um significante, estando a língua sujeita a deslizos: aos processos de substituibilidade instaurados no interior de uma FD. Nesse sentido, pela SD em foco, vê-se que, na FD dos sujeitos que desejam imigrar, a palavra “*matadouro*” é empregada em substituição a “consulado”, produzindo o efeito de sentido de que este é o lugar onde “morrem os sonhos”. O termo ainda remete à impotência do sujeito diante de seu “algoz”, uma vez que, assim como os animais que caminham um a um em direção ao “*matadouro*”, não há, naquele momento, meios para contestar o poder de avaliação atribuído ao outro: os sujeitos estão desigualmente posicionados.

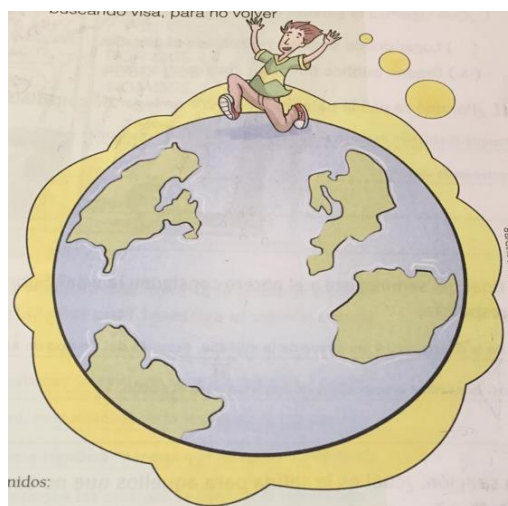
Sonhos “morrerão” no consulado tanto em caso de aprovação quanto de reprovação do pedido do visto. No primeiro caso, trata-se da morte das “amarras” do ordenamento social que o sujeito supõe que o impedem de possuir a vida sempre “sonhada”: é a morte da vida que não se deseja e, portanto, é a morte que permite o “renascimento”. Para Hasse (2007), ninguém migra impunemente: há perdas e ganhos quando se deixa uma terra por outra. Contudo, na SD 15, o “preço” que se paga por isso - o distanciamento de familiares, dos costumes, dos valores e, até mesmo da língua (quando se migra para um local cujo idioma oficial é outro, como seria o caso dos Estados Unidos) - parece pequeno diante da possibilidade de realizar o “sonho” de viver em condições, imaginariamente, mais favoráveis.

Na segunda possibilidade - a da negativa do visto -, a “morte” estaria atrelada à migração por vias legais. E, aqui, enfatizam-se os processos de legalidade x ilegalidade que recobrem o tema, pois, pela SD 15, percebe-se que o “sonho” de migrar não finda com a resposta negativa: diante do parecer desfavorável ao visto, o que “morre” é a esperança de entrar no país desejado mediante autorização consular, é a crença na avaliação positiva, no reconhecimento e na valorização do perfil do solicitante - morre o desejo de que, mesmo vivendo nas condições atuais, o sujeito possa ser reconhecido pelo estrangeiro que o avalia como um “igual” ou um

“semelhante”, podendo adentrar novas fronteiras, sem que seja visto como uma “ameaça” à ordem ou sem que sobre ele incidam suspeitas ou estigmas (como os reproduzidos na fala do presidente estadunidense Donald Trump, durante sua campanha eleitoral, ao afirmar que “o México [...] está mandando [para os Estados Unidos] gente com um monte de problemas... Estão trazendo drogas, o crime, os violadores”⁷⁷).

Pode-se ler na SD 15: “não há visto para um sonho”, ou seja, o solicitante teve seu pedido recusado. Como dito, o “sonho” não “morre” com a negativa e o sujeito passa a procurar alternativas para realiza-lo. A constante repetição da frase “buscando visto para um sonho” produz um efeito de intensificação do desejo do sujeito de abandonar a terra natal, ao mesmo tempo em que também reforça o impacto dos problemas sociais do país sobre seus habitantes, que se veem em situação semelhante à de desespero na ânsia de afastar-se deles. Esse efeito de sentido é corroborado pela ilustração que acompanha a SD, como se vê a seguir:

Figura 6 - Visto para um sonho



Fonte: COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013a, p. 31

A ilustração faz alusão ao sujeito que, desesperado, tenta mover-se de um lugar a outro, entretanto não consegue alterar sua situação, pois, por mais que queira deslocar-se, parece andar em círculos. A pessoa representada não está

⁷⁷ A declaração faz parte de matéria da BBC, divulgada em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/06/150627_eua_carta_trump_hb - Acesso em 22/07/2018.

“pisando” em nenhuma das porções da ilustração que se referem aos continentes, criando um efeito que remete ao sujeito que teve seu visto negado: ele não deseja pertencer ao ordenamento social do país em que vive atualmente, mas não pode viver legalmente em outro país, porque não obteve a autorização necessária - é como se estivesse inserido no entremeio de duas condições: a sonhada, que lhe foi interdita pelo agente consular; e a vivenciada, da qual deseja “fugir”.

Conforme Hasse (2007), a principal motivação das migrações está atrelada ao imperativo de estabelecer novas formas de sobrevivência econômica. Na SD 15, observa-se a menção à “*necessidade*”, produzindo sentidos que podem ser relacionados à situação financeira que impele o sujeito à uma vida degradante na AL, pois - anseios culturais, educacionais e de reconhecimento à parte - “o que mobiliza os migrantes de todas as latitudes é o desejo de livrar-se dos grilhões da pobreza, da fome e da miséria” (HASSE, 2007, p. 76). Pode-se dizer, então, que se há “necessidade”, há também a atuação do “necessitado”, que tenta organizar-se de modo que não apenas aprenda a lidar com ela, como a supere de alguma forma. Na SD 15, vê-se que o sujeito faz do desejo de imigrar - do “sonho” de uma vida melhor em outro país - sua “razão de viver” e, tendo esgotado as possibilidades legais, cogita adentrar as fronteiras estrangeiras por meios ilícitos. O enunciado “o que mais posso fazer?” assinala a desilusão do sujeito, para quem a única alternativa é a imigração ilegal.

O verbo “*naufragar*”, juntamente com a expressão “*carne do mar*”, por ação da memória discursiva, remetem aos discursos que versam sobre os riscos implicados nas travessias ilegais - neste caso, enfatizando os perigos dos deslocamentos por via marítima, mas também permitindo que se rememore que há rotas por vias terrestres, como as da fronteira entre o México e os Estados Unidos. Devido à proximidade de países situados na América Central com o sul estadunidense, o trajeto pelo mar converteu-se em um dos percursos da imigração ilegal, guiados pelos “traficantes de migrantes” - chamados também de coiotes, “*polleros*”, atravessadores, entre outras denominações. O mar turbulento, a falta de segurança da embarcação e a vigilância da marinha estadunidense são fatores que atestam a periculosidade do deslocamento. Não raro, observam-se no discurso midiático manchetes sobre as consequências de percursos perigosos enfrentados por migrantes em seu deslocamento, relacionados ao desaparecimento de embarcações e à morte por afogamento de pessoas que tentam chegar aos Estados

Unidos pelo mar, como em “*Migrante azuayo murió ahogado en Panamá en intento de llegar a EE.UU.*”⁷⁸ e “*Grupo de brasileiros desaparece ao tentar entrar nos EUA pelo mar*”⁷⁹. Dessa forma, ao fazer alusão a possíveis consequências da decisão de imigrar ilegalmente, remete-se a um já-dito, que, entretanto, parece não ser razão suficiente para dissuadir o sujeito de seu “sonho”.

Se o pedido de obtenção de visto para imigração por via legal pode ser lento e moroso devido à necessidade de reunir documentos comprobatórios, de preencher formulários e de se submeter a longas filas, por exemplo, imigrar por meio do serviço de “atravessadores” substitui a lentidão dos trâmites burocráticos por outro processo que pode ser igualmente ou ainda mais demorado: o de levantar recursos financeiros para custear a travessia. Supõe-se que quem se submete à ilegalidade é o sujeito que não tem condições de suprir os requisitos para a obtenção da autorização legal. Pela SD 15, percebe-se que uma das causas da negativa, como já apontado, pode estar relacionada à insuficiência financeira. Desta forma, para pagar os valores cobrados pelos “atravessadores”, infere-se que: 1) o imigrante deverá entregar parte do montante de dinheiro que estaria reservado para as primeiras necessidades no país estrangeiro - podendo comprometer as suas condições de estabelecimento -; ou, 2) possivelmente, o imigrante precise de mais tempo em seu país de origem para conseguir levantar o dinheiro necessário, uma vez que esse tipo de “serviço” não costuma custar barato. Para dimensionar os valores praticados, mencionam-se dados divulgados, em 2015, pelo jornal *La opinión*⁸⁰, publicação em língua espanhola da cidade de Los Angeles, estimando que a travessia marítima partindo da cidade de Rosarito, localizada na costa mexicana do Pacífico, até San Diego, na Califórnia, custava entre 10 e 12 mil dólares por pessoa.

Nem os riscos da travessia ilegal, nem o alto custo envolvido no pagamento aos “atravessadores” parecem desiludir o sujeito, que faz do “sonho de imigrar sua razão de ser”, ou seja, aquilo que motiva sua existência. Ao mesmo tempo em que o enfretamento desses fatores adversos revela a obstinação do sujeito em realizar seu “sonho”, intensificam-se na mesma proporção os sentidos negativos associados

⁷⁸ “Migrante de Azuay morreu afogado no Panamá em tentativa de chegar aos Estados Unidos”, tradução nossa. Esclarece-se que Azuay é o nome de uma província localizada no sul do Equador. Matéria disponível em: <https://www.eluniverso.com/noticias/2018/04/10/nota/6707893/migrante-azuayo-murio-ahogado-panama-intento-llegar-eeuu> - Acesso em 19/07/2018.

⁷⁹ Matéria disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/grupo-de-brasileiros-desaparece-ao-tentar-entrar-nos-eua-pelo-mar.ghtml> - Acesso em 19/07/2018.

⁸⁰ Reportagem disponível em: <https://laopinion.com/2015/12/18/cruzar-ilegalmente-a-estados-unidos-por-mar-es-costoso-y-peligroso/> - Acesso em 29/07/2018.

às condições de vida na AL, visto que o sujeito prefere correr o risco de morte - de virar “*carne de la mar*” - a continuar vivendo em seu país de origem, como se até “morrer” fosse melhor do que permanecer no contexto de vida latino-americano.

Na SD 15, observa-se que o sujeito, caso consiga deslocar-se para outras terras, não pretende retornar ao seu local de origem (como se vê em “*buscando visto para não voltar*”); entretanto sabe-se que nem sempre as condições encontradas pelo imigrante correspondem àquilo que ele “sonhava”. Diante disso, Calligaris (2017, p. 217) questiona o porquê de imigrantes que partiram em busca de uma suposta promoção social, frequentemente, não retornarem a seus locais de origem, mesmo enfrentando dificuldades - sociais e/ou financeiras - no país para o qual imigraram, afinal “o retorno pode ser facilmente imaginado como uma experiência de algum modo feliz: muito para contar - parte inventada ou não -, uma glória passada garantida, um capital de sedução exótico”. O autor afirma que muitos deles argumentam sobre uma série de dificuldades relacionadas à readaptação em suas sociedades originais, que, juntas, apontam para uma “herança política e social opressiva”. Os empecilhos para o retorno estariam relacionados a problemas observados no país de origem, como criminalidade, falta de infraestrutura, escassez de recursos básicos, questões de segurança e desigualdade social, por exemplo, que parecem sustentar um movimento de mão única: estas também podem “ter sido uma parte silenciosa, mas relevante, das razões que os levaram a migrar em primeiro lugar” (CALLIGARIS, 2017, p. 218) - assim os motivos apontados pelo imigrante para não retornar podem ser os mesmos que o levaram a deixar o país, apesar de apagados pelo discurso de possibilidade de acúmulo de capital no exterior.

De acordo com o autor, o argumento para as imigrações não seria exatamente o “*sonho*” de riqueza, mas o “*sonho*” de viver em uma sociedade em que a riqueza indicasse “*status*” - não rígido, podendo ser modificado pela possibilidade de ascensão -, mas onde a estratificação social não fosse uma forma simbólica de violência e opressão, como o sujeito sente em seu país de origem: “de certo modo, eles revelam que o sonho de riqueza era, na verdade, ao final, um sonho democrático” (CALLIGARIS, 2017, p. 219), que teria sido negado na terra natal, uma vez que a democracia carrega em seu bojo o respeito e a garantia aos direitos fundamentais dos cidadãos.

3.2.10 Lugares (in)visíveis

Se ao abordar o tema “ditadura” houve silêncio de *CJ* em relação à Espanha, o mesmo não se pode afirmar quando se observa a totalidade da coleção: sua presença pode ser verificada na seleção de textos, nas indicações de leitura, nos *boxes* explicativos, em mostras de oralidade, em momentos de apresentação de contexto para produção escrita e até em frases pedagógicas que visam exercitar, de forma estrutural, aspectos formais da língua⁸¹. A presença espanhola sobressai, quando confrontada com a maioria dos países latino-americanos, à exceção da Argentina.

Muitos são os estudos que apontam para a grande quantidade de referentes espanhóis na produção de didáticos que circulam pela esfera brasileira e os fatores que motivaram e fizeram perdurar essa hegemonia. Conforme Paraquett (2018, p. 43), a relação do Brasil com os demais países latino-americanos foi - e é - marcada por aproximações e distanciamentos. A autora menciona que a ditadura brasileira, iniciada em 1964, fez com que, durante seus vinte anos de duração, não fosse possível “ouvir canções ou mesmo ter notícias dos países hispano-americanos na escola, voltada para o Norte, quando já os Estados Unidos se fizeram protagonistas”. Por sua vez, esse cenário afetou a formação de professores, pois poucas instituições ofertavam cursos de licenciatura em espanhol. De acordo com a autora, somente nos anos noventa, voltou-se “a olhar para a América Latina”, coincidindo com o interesse espanhol pelo mercado editorial brasileiro.

Como já mencionado, acordos bilaterais entre Brasil e Espanha colaboraram para a aproximação entre os dois países, que firmaram parcerias para a promoção da língua espanhola no Brasil. A marcante presença do editorial espanhol contribuiu para que o modelo de espanhol pautado na Península fosse difundido e copiado, até mesmo por editoras nacionais. Acrescente-se a isso a tendência de o latino-americano tomar referências estrangeiras como o horizonte a ser buscado:

Fica evidente, pelo menos para mim, que a Espanha mantém sua hegemonia por ser um país europeu (portanto, do Norte epistêmico), mas também porque mantém viva a política de exportação de sua variante e porque ainda reside uma crença em nosso país de que o

⁸¹ Exemplifica-se este último item com uma das frases de uma atividade que objetiva consolidar a aprendizagem sobre o uso dos pronomes interrogativos: “g) ¿_____ veces has estado en España?” (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013a, p. 41).

espanhol da Espanha é melhor do que os da América Latina (PARAQUETT, 2018, p. 40).

O destaque dado à Espanha nas publicações colabora para a manutenção de uma ideologia em que a língua, a cultura e a organização social e política da península são tidas como “melhores” e mais “puras” do que os referentes latino-americanos, chegando a ser considerados como “variações deturpadas” do modelo europeu. Em pesquisa sobre as “preferências” de alunos e professores da fronteira do Rio Grande do Sul com o Uruguai sobre variantes da língua espanhola, Irala (2004) ratifica o exposto: o discurso dos sujeitos reproduz vozes que colocam em escala de hierarquia os países latino-americanos e o país europeu, este último considerado o ideal, como se verifica abaixo:

- Prefiro o Espanhol da Espanha, porque é o mais puro, pois é a língua mãe. O Espanhol da América já teve muitas influências de outros povos e costumes.
- Da Espanha, porque além de ter aprendido assim, penso que é mais sonoro (IRALA, 2004, p. 109 - 110).

Considerando diferentes estudos que apontam para a hegemonia espanhola e objetivando alterar esse cenário, os documentos norteadores de ensino preconizam um ensino plural - em que a Espanha não constitua o único local de prestígio - e o PNLD, por meio de seu mecanismo de avaliação, reitera esse posicionamento. Contudo, sabe-se que o sujeito, atravessado pelo inconsciente, está submetido a certo ordenamento linguístico e histórico e é dominado por FIs que o antecedem e que o constituem: eis a dificuldade de efetuar alterações efetivas e significativas no ensino de espanhol, uma vez que o sujeito (na posição de autor, avaliador, professor, aluno), constituído pelo modelo eurocêntrico repetido pela história, pela sociedade e pela própria instituição escolar, pode reiterar sentidos cristalizados, mesmo quando imagina estar deslocando-os.

Em *CJ*, verificam-se, de diferentes formas, referências relacionadas à Espanha nos três volumes da coleção. Em contrapartida, alguns dos países da AL possuem espaço minimizado e com abordagens pouco significativas: alguns parecem invisíveis na coleção. Coadunando com esse entendimento, Souza (2018) mapeou o número de páginas em que países do “*mundo hispanohablante*” são mencionados em *CJ* a partir de critérios, como origem dos textos, imagens e conteúdos. O levantamento aparece sintetizado na tabela a seguir:

Tabela 2 - Quantidade de páginas em que cada país cujo espanhol é língua oficial aparece em *CJ*

País	Vol. 1	Vol. 2	Vol. 3	Total
Argentina	27	3	7	37
Bolívia	0	0	1	1
Chile	8	6	1	15
Colômbia	3	1	0	4
Costa Rica	2	4	0	6
Cuba	6	0	0	6
El Salvador	0	0	0	0
Equador	0	0	1	1
Espanha	9	12	8	29
Guatemala	0	0	0	0
Guiné Equatorial	0	4	0	4
Honduras	1	0	0	1
México	6	6	1	13
Nicarágua	1	0	0	1
Panamá	0	0	0	0
Paraguai	0	4	0	4
Peru	1	3	1	4
Porto Rico	0	0	0	0
Rep. Dominicana	2	1	0	3
Uruguai	7	2	0	9
Venezuela	1	1	0	2

Fonte: Adaptado de Souza, 2018, p. 274 - 275

Embora não constem nos registros da pesquisadora por fugir de seu escopo, acrescenta-se a presença do Brasil em *CJ*, verificada principalmente nas páginas da seção de cultura, mas também percebida em encaminhamentos didáticos das seções principais, onde é solicitado que o aluno confronte a temática apresentada nos textos com o entorno em que ele vive. Ressalva-se que a pesquisa de Souza (2018) mapeou as ocorrências, considerando as páginas do LD em sua totalidade,

inclusive os apartados de cultura e de projetos, localizados ao final das unidades, que não são tomados para análise neste trabalho.

Esse esclarecimento se faz necessário porque o número de registros de países latino-americanos nas páginas de *CJ* pode tornar-se menor, quando consideradas apenas as seções principais, ou seja, aquelas que ocupam a maior parte do LD e que não são concebidas com o objetivo específico de abordar temáticas culturais. Tomando-se o México como exemplo, observa-se que algumas das ocorrências registradas por Souza (2018) no volume I situam-se na seção de cultura, ou seja, deslocadas das seções principais do LD. A Argentina, que divide a cabeceira do *ranking* com a Espanha, também possui registros fora das seções principais. No que tange à península, sua presença pode ser verificada, com frequência, ao longo das seções principais do LD, sobretudo como fonte dos textos apresentados.

A centralidade da Espanha e sua respectiva variedade da língua espanhola no processo de promoção do ensino de espanhol no mundo carregam a codificação entre o europeu e o não europeu. Os povos dos países latino-americanos e suas respectivas variedades da língua espanhola pertencem a uma parte do continente vista como inferior, subdesenvolvida, atrasada. Vale dizer: a dos colonizados, a dos invisíveis (ZOLIN-VESZ, 2013, p. 61).

Como se percebe, alguns países não são apresentados de forma significativa no discurso de *CJ*, como se não existissem ou como se sobre eles não fosse relevante falar, debater e conhecer suas especificidades. Dos 21 países que *CJ* elenca como pertencentes ao “*mundo hispanohablante*” - e lembra-se aqui: enuncia propiciar elementos para que o aluno possa conhecer e refletir sobre esse “mundo” - apenas 4 apresentam mais de 10 ocorrências em toda a coleção, conforme o levantamento feito por Souza (2018). Outros países, sob o anúncio do trabalho com a diversidade e com a pluralidade, são apenas mencionados, como se verifica na SD 17:

*(SD 17) Esto es una canción que va dedicada
A todos los países que entran dentro del área
De lo que se ha dado en llamar
La cultura latina...
Países como Perú,
Guatemala, Honduras,
Chile, ¡Chile!*

300 kilos de pueblos latinos
Todos pueblos hermanos
Todos sudamericanos
Recordamos a Cuba,
Portugal, Brasil, El Salvador
México, México Distrito Federal,
Nicarágua, ¡Nicarágua!
300 kilos de pueblos latinos
Todos pueblos Hermanos,
Todos sudamericanos
También queremos recordar a
Puerto Rico, Venezuela,
Colombia, Ecuador, Quito (COIMBRA; CHAVES; BARCÍA, 2013a, p.
13)⁸².

Compreende-se que a simples menção ou alusão a países latino-americanos, como o que se vê na SD 17, não é um trabalho efetivo sobre a pluralidade, pois não permite a compreensão, a apreensão e o respeito sobre diferentes formas de ser e de agir no mundo, que se anunciam, nos documentos norteadores e na apresentação de *CJ*, como objetivos do ensino de LE. Dá-se a saber sobre a existência das localidades sem que delas se fale mais demoradamente ou se apresentem alguns de seus traços singulares: a abordagem tangencial ratifica uma dada ideologia - a que ignora a cultura a os povos latino-americanos - e não contribui para a visibilidade da AL.

Observa-se que, mais uma vez, o olhar do estrangeiro é lançado sobre a AL, pois a SD 17 faz parte da música *300 kilos*, lançada nos anos 1980 pelo grupo de rock espanhol *Los Coyotes*. É à visão espanhola, tradicional na história dos LDs de

⁸² Esta é uma canção dedicada
 A todos os países que entram na área
 Do que se chama
 A cultura latina...
 Países como Peru,
 Guatemala, Honduras,
 Chile, Chile!
 300 quilos de povos latinos,
 Todos povos irmãos,
 Todos sul-americanos
 Lembramos de Cuba,
 Portugal, Brasil, El Salvador,
 México, México Distrito Federal,
 Nicarágua, Nicarágua!
 300 quilos de povos latinos
 Todos povos irmãos,
 Todos sul-americanos
 Também queremos lembrar de
 Porto Rico, Venezuela,
 Colômbia, Equador, Quito (COIMBRA; CHAVES; BARCÍA, 2013a, p. 13, tradução nossa).

espanhol, que *CJ* recorre para exaltar a diversidade, esquecendo-se que, na própria AL, também há produção musical que versa sobre o tema abordado, como o grupo porto-riquenho *Calle 13* e seu sucesso *Latinoamérica*, que produz efeitos de sentido relacionados ao orgulho de ser latino-americano ao relatar a diversidade da região. Nesse sentido, de acordo com Paraquett (2018, p. 41), reconhece-se que a Espanha possui

uma imensa contribuição a dar na formação epistêmica e cultural dos alunos de espanhol no Brasil, mas esses alunos estão sendo subtraídos na chance de conhecer a rica produção cultural e estética do México, do Peru, do Uruguai, da Bolívia, de Porto Rico, da Guatemala, da Colômbia, da Guiné Equatorial, entre tantos outros países do mundo hispânico (PARAQUETT, 2018, p. 41).

Na SD 17, são os espanhóis que conclamam pela “*lembança*”, entendida aqui como “*valorização*”, de países latinos, incluindo os latino-americanos: é o olhar do outro estrangeiro que atravessa e recobre a AL mais uma vez. Ao enunciar que “*queremos recordar*” determinados países, o sujeito pauta-se no pressuposto de que essas localidades se apresentam apagadas no discurso, sendo necessário que se fale sobre elas. Contudo, há uma lacuna no discurso da valorização e da diversidade, pois, ao mesmo tempo em que aponta para o pouco destaque dado a esses países, não há um olhar que busque compreender como processos assimétricos de poder culminaram em desigualdades - étnico/sociais/raciais - construídas ao longo dos anos. Dessa forma, conforme Orlandi (2008, p. 79) “embora pretendam ser críticos ao discurso da exclusão, essas falas acabam por trazê-lo consigo. Não o ultrapassam na medida em que o supõem e apenas invertem o sentido da argumentação”.

Os versos que se repetem ao longo da SD 17 - “300 quilos de povos latinos/ todos povos irmãos/ todos sul-americanos” - acenam para a união de diferentes localidades e podem produzir efeitos de sentido que reforçam a visão de que países latino-americanos constituem um bloco único e indiferenciado, apagando a diversidade que *CJ* pretende exaltar. O uso da unidade de medida “quilograma” para fazer alusão ao número de falantes latinos - na década de 1980, quando a música foi lançada - reforça efeitos que massificam a cultura, a história e as línguas, sobretudo dos países latino-americanos - os mais mencionados na SD 17, como se os processos históricos e sociais vivenciados por diferentes sujeitos fossem

idênticos: “essa conotação unifica e confunde nossos países como variantes de um mesmo padrão de povos, resultantes todos da colonização ibérica” (RIBEIRO, 2017, p. 24).

A respeito do termo “*latino*”, presente na SD em foco, *CJ*, no *box Vocabulario de apoyo*⁸³, formula uma definição: “*se refiere a la lengua y cultura latinas, a los que pertenecen o son de países cuya lengua proviene del latín*” (COIMBRA; CHAVES; BARCÍA, 2013a, p. 13)⁸⁴. Como se vê, trata-se de uma formulação ampla, que inclui localidades fora do “*mundo hispanohablante*”, como a França. Sobre esse aspecto, *CJ* acrescenta e delimita: “*en la canción se destacan principalmente los países que comparten semejanzas culturales con los pueblos de lengua española*” (COIMBRA; CHAVES; BARCÍA, 2013a, p. 13)⁸⁵, justificando a enumeração de países da AL - inclusive o Brasil - e também a menção a Portugal. As semelhanças culturais entre esses povos não são mencionadas ou destacadas em textos adicionais ou nas questões de compreensão leitora que acompanham a letra da música. Novamente, tem-se como efeito que elencar nomes de localidades e/ou apresentar informações generalizantes seriam suficientes para a abordagem do tema diversidade.

Verifica-se, assim, o pouco destaque dado a muitos dos países latino-americanos, alguns silenciados, impedindo que outro discurso seja sustentado. Perpetua-se, desta forma, a ideologia que ignora singularidades de povos e culturas latino-americanas, cujas raízes estão na figura do colonizador, contribuindo para a falta de visibilidade dessas localidades. O silêncio atua em *CJ* como uma forma de manutenção dessa ideologia, pois, conforme Lessa (2004), seus mecanismos possibilitam que se fale sobre determinadas localidades enquanto outros sentidos são inviabilizados em processos discursivos que, pela repetição, parecem naturais. Sob a aparência do novo, *CJ* acaba deslizando e incidindo sobre o mesmo - mesmos dizeres, mesmas abordagens - e, com isso, o silêncio expõe a contradição constitutiva de seu discurso, permitindo observar “que todo discurso sempre se remete a outro discurso que lhe dá realidade significativa” (ORLANDI, 2008, p. 24).

A presença de países latino-americanos em *CJ* pode ser comparada a um *iceberg*: pouco de sua estrutura pode ser vista na superfície, a maior parte está

⁸³ Vocabulário de apoio, em português.

⁸⁴ “Se refiere a la lengua e à cultura latinas, aos que pertencem ou são de países cuja língua vem do latim” (COIMBRA; CHAVES; BARCÍA, 2013a, p.13, tradução nossa).

⁸⁵ “Na canção destacam-se principalmente os países que compartilham semelhanças culturais com os povos de língua espanhola” (COIMBRA; CHAVES; BARCÍA, 2013a, p.13, tradução nossa).

submersa - assim é a (in)visibilidade latino-americana em *CJ*, que revela pouco e silencia muito: o(s) sentido(s) outro(s). De acordo com Lessa (2004), esse apagamento pode levar à distorção da compreensão sócio-histórica da AL:

Acredito também que esse fato somado aos efeitos da colonização, que distorce a história, alterando negativamente as identidades culturais dos colonizados, fazendo com que esses reproduzam suas ideologias, convém somente àqueles que não desejam que suas práticas de dominação sejam questionadas (LESSA, 2004, s. p.).

Apesar de ter sido composta por espanhóis, de pertencer a um disco de uma banda espanhola e de ser dedicada a “todos os países latinos”, verifica-se na SD 17 que não se menciona “Espanha” entre os nomes das nações que se pretende “recordar” com a canção. Pelo dito, pode-se inferir que não há necessidade de “recordar” esse país, porque, ao contrário dos demais, ele “nunca foi esquecido”: seu *status* difere daquele dos outros países citados, pois ocupa uma posição de prestígio.

O silêncio relacionado à Espanha pode, ainda, pautar-se na ideologia de que o país não é “latino”, pois é comum que espanhóis não se reconheçam nem identifiquem sua cultura e sua nação dessa forma. É o que se verifica, por exemplo, em manchetes de jornais espanhóis, como “*Latinos en España: la difícil convivencia entre dos identidades*”⁸⁶, publicada em *El País*, ou em “*Los millonarios latinos expulsan a los españoles de la zona noble de Madrid*”⁸⁷, divulgada por *Economía Digital*: em ambas as manchetes, percebe-se que o termo “latinos” aparece dissociado de referentes espanhóis e está relacionado a imigrantes latino-americanos. Em fóruns virtuais, é possível localizar publicações em que se percebe essa distinção: “*Los españoles consideramos que cuando alguien se refiere a otro como latino se está refiriendo a sudamericanos y/o centro americanos. [...] Por eso, cuando alguien se refiere a un español como latino consideramos que nos están confundiendo con latinos = sudamericanos*”⁸⁸. Dessa forma, considerando a SD 17,

⁸⁶ “Latinos na Espanha: a difícil convivência entre duas identidades”, tradução nossa. Matéria disponível em: https://elpais.com/elpais/2018/03/12/planeta_futuro/1520869799_047698.html - Acesso em 13/07/2018.

⁸⁷ “Os milionários latinos expulsam os espanhóis da zona nobre de Madrid”, tradução nossa. Notícia disponível em: https://www.economiadigital.es/directivos-y-empresas/los-millonarios-latinos-expulsan-a-los-espanoles-de-la-zona-noble-de-madrid_522521_102.html - Acesso em 13/07/2018.

⁸⁸ “Nós, espanhóis, consideramos que quando alguém se refere a outra pessoa como latino, está se referindo a sul-americanos e /ou centro-americanos. [...] Por isso, quando alguém se refere a um espanhol como latino, consideramos que estão nos confundindo com sul-americanos”, tradução

pode-se produzir um efeito de sentido de que a Espanha não figura entre os países “*latinos*” mencionados, porque o sujeito, interpelado pela ideologia, não a reconhece como uma nação latina.

A produção desse efeito de sentido pode ser ratificada, quando, nas atividades de compreensão leitora, *CJ* indaga: “¿por qué **un grupo español incluía ritmos latinos** a sua producción musical y hacía letras que hablaban de lo latino?” (COIMBRA; CHAVES; BARCÍA, 2013a, p. 15, grifos nossos)⁸⁹. O questionamento parece coadunar com o efeito de sentido que dissocia a Espanha da “latinidade”, pois aparentemente se assenta no estranhamento causado pela identificação de “*ritmos latinos*” na produção musical de um grupo espanhol. Nesse sentido, *CJ* padece de uma interpelação ideológica que manifesta um estranhamento em seu discurso, pois, segundo a definição de “*latino*” apresentada pelo LD, seria natural que a sonoridade “*latina*” estivesse presente nas músicas do grupo. Além disso, *CJ* acena para a associação com uma ideologia que concebe o “latino” como relacionado a determinados ritmos, a exemplo da salsa, do merengue e do tango: todos latino-americanos. Nesta perspectiva, o discurso do LD parece ser atravessado por vozes do interdiscurso, segundo as quais o adjetivo “*latino*” refere-se a países latino-americanos e não à península.

Na SD 17, também é possível observar que “*latinos*”, numa relação metonímica, converte-se em “*sudamericanos*”, como se pudessem ter o mesmo significado. A esse respeito, *CJ* indica, no *box* de vocabulário de apoio, que “*sudamericano*” é a “*persona que nació en algún país de América del Sur*”⁹⁰ e pondera que “*el uso de ese término en la canción es una licencia poética*” (COIMBRA; CHAVES; BARCÍA, 2013a, p. 13)⁹¹. Entretanto, entende-se que a metonímia - neste caso, da parte (“*sudamericanos*”) pelo todo (“*latinos*”) - pode ser tomada não apenas como licença poética, pois não se sustenta só no intradiscurso, mas também nas relações interdiscursivas que atravessam o dito, ou seja, no engendramento histórico-ideológico que constitui a produção de sentidos.

nossa. Publicação disponível em: <https://www.yelp.es/topic/madrid-los-esp%C3%B1oles-no-son-latinos> - Acesso em 13/07/2018.

⁸⁹ “Por que um **grupo espanhol incluía ritmos latinos** em sua produção musical e fazia letras que falavam do latino?” (COIMBRA; CHAVES; BARCÍA, 2013a, p. 15, tradução nossa, grifos nossos).

⁹⁰ “Pessoa que nasceu em algum país da América do Sul” (COIMBRA; CHAVES; BARCÍA, 2013a, p. 13, tradução nossa).

⁹¹ “O uso desse termo na música é uma licença poética” (COIMBRA; CHAVES; BARCÍA, 2013a, p. 13, tradução nossa).

Ao incluir sob a denominação “*sudamericanos*” países situados em diferentes porções do continente americano, o sujeito retoma discursos que, conforme Ribeiro (2017), polarizam a América a partir de posições e relações assimétricas de poder - de soberania, por um lado, e de dependência, por outro. Segundo o autor, esse posicionamento opõe a “América rica”, a do Norte, à “América pobre”, a do Sul, ou seja, todos os territórios situados abaixo dos Estados Unidos constituiriam a América do Sul: “de certa forma, é principalmente como o outro lado da América rica que os latino-americanos melhor se reúnem debaixo de uma mesma denominação” (RIBEIRO, 2017, p. 25). Nessa perspectiva, atrelada ao âmbito econômico, pode-se inferir que, mesmo não se situando geograficamente na América do Sul, Portugal, pela ótica do sujeito espanhol, seria tão “*sudamericano*” quanto os demais países mencionados na SD 17, uma vez que, na década de 1980, o valor de Produto Interno Bruto (PIB) do país era, em média, sete vezes menor que o PIB espanhol e também inferior ao de muitos países “*sudamericanos*”.

Desta forma, a justificativa de que a metonímia “*Sudamericanos*” = “*Latinos*” é apenas um recurso literário fragiliza o debate de questões de ordem político-ideológica e põe em cena efeitos da ordem da evidência, que apontam e legitimam sentidos únicos, ou seja, direciona dizeres e sentidos determinados sócio-historicamente, enquanto silencia outras possibilidades. O LD questiona se o aluno acredita tratar-se de um emprego equivocado da palavra “*sudamericano*” na canção⁹², contudo, embora aparente ser uma questão que considere a opinião do estudante, o espaço dialógico é duplamente forjado: 1) como exposto, em momento anterior, *CJ* havia delimitado que o emprego do termo tratava-se de uma licença poética, o que pode conduzir o educando a determinados sentidos; 2) diferentemente de outras questões, a sugestão de resposta no manual do professor não inicia com os termos “*respuesta personal*”⁹³ ou “*se espera...*”, flexibilizando e favorecendo o espaço dialógico. O LD aponta para uma resposta delimitada: “*Este uso no es ingenuo ni se trata de un equívoco. El yo poético tiene la intención de marcar semanticamente la cercanía cultural de esos pueblos, al considerarlos todos latinos, Hermanos y menonímicamente ‘sudamericanos’*” (COIMBRA; CHAVES;

⁹² A questão apresentada por *CJ* é a seguinte: “Te parece que es un uso ingenuo y/o equivocado del término?” (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013a, p. 14). Em português: “Você considera que é um uso ingênuo e/ou equivocado do termo?” (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013a, p. 14, tradução nossa).

⁹³ Resposta pessoal, em português.

BARCIA, 2013a, p. 14)⁹⁴. Neste sentido, mesmo sendo solicitado o posicionamento crítico sobre o tema, o que o aluno tem a dizer não é considerado: caso sua resposta seja divergente daquilo que é esperado por *CJ*, o LD orienta que o professor realize “a correção”, moldando o estudante ou conformando sua interpretação a um sentido dado como único, uma vez que a resposta esperada por *CJ* retoma um já-dito. Assim, a multiplicidade de sentidos parece ser ignorada, pois a tarefa do aluno consistira em captar “o” sentido da expressão: já-dado.

O LD pauta-se, ainda, em uma perspectiva na qual se tem a ilusão de conhecer o sujeito por inteiro, em sua completude, uma vez que assinala qual seria sua “intenção” ao empregar o termo “*sudamericano*”. Assim, mesmo pretendendo por em cena a discussão da diversidade cultural, *CJ* apresenta uma visão genérica, elencando uma lista de diferentes nomes de países, não problematizando as diferentes culturas que se abrigam sob aquilo que se denominou como “*latino*” e minimizando as implicações de se tomar “*sudamericanos*” em uma relação metonímica com “*latinos*”. Desta forma, “o que se nega ao aluno, e também ao professor, já que deste se espera que siga fielmente as instruções do LD, é a construção do sentido na sua necessária historicidade” (GRIGOLETTO, 1999b, p. 83).

Para Orlandi (2008), as relações de colonização aparecem de forma indireta, mas sempre que se apresentem condições para tal. Dessa forma, o discurso colonial pode ser entendido como aquele que remete a formas de subjugação ou de dominação. Percebe-se que, normalmente, os referentes associados à Espanha - ou a determinados referentes estrangeiros, como se apontou na subseção 3.2.4 - produzem efeitos de sentido positivos, que se acentuam quando comparados a aspectos concernentes à AL. Assim, ao invés de produzir deslocamento de sentidos, processos discursivos em *CJ* pautam-se em relações parafrásticas que reiteram o discurso colonialista e permitem a manutenção de um efeito de sentido que relaciona a AL ou à exaltação de suas belezas naturais ou a aspectos pouco positivos: “À retórica da indiferença, do desconhecimento operada pelo europeu (que assim constrói a nossa in-significância), responde à retórica da antropofagia, que

⁹⁴ “Este uso não é ingênuo nem se trata de um equívoco. O Eu-lírico tem a intenção de marcar semanticamente a proximidade cultural desses povos ao considera-los todos latinos, irmãos e metonimicamente sul-americanos” (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013a, p. 14, tradução nossa).

devora o europeu ao parecer lhe dar excessiva importância” (ORLANDI, 2008, p. 27).

Mesmo sendo o país latino-americano mais recorrente no discurso de *CJ*, a Argentina parece não gozar do mesmo *status* de aceitabilidade e associação a referentes positivos que a Espanha: parece haver outro discurso, não-dito pela materialidade verbal, que atravessa o discurso de *CJ*. É o que se percebe contrastando as SDs abaixo, inseridas em um mesmo capítulo, que versam sobre uma atleta espanhola e um ex-esportista argentino:

(SD 18) *Tras conseguir un diploma olímpico en Atenas con solo 17 años, persigue el sueño de estar en Londres y colgarse una medalla. Pero detrás de esta deportista andaluza cien por cien hay mucho más. La palabra fracaso no va con ella* (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013a, p. 66)⁹⁵.

(SD 19) *Y dejó ver con sus palabras la crisis que le hicieron pasar las drogas: ‘nos drogábamos, no dormíamos y después teníamos que salir a la cancha. Yo no saqué ventaja deportiva, yo le di ventaja deportiva al rival’, agregó el Diego-entrevistado* (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013a, p. 74)⁹⁶.

A SD 18 se refere à atleta sevilhana Blanca Manchón, que pratica *windsurf*. Percebe-se que se constrói um perfil positivo e entusiasmado da espanhola, enfatizando sua atuação nas Olimpíadas de Atenas e sua preparação para subir ao pódio nos jogos olímpicos seguintes. Ao empregar o advérbio *apenas* para referir-se à idade da atleta, cria-se uma imagem de *boa esportista*, pois, ainda jovem, obteve vitórias significativas, emergindo no fio discursivo o implícito segundo o qual ela *terá um futuro brilhante*. Manchón serviria de inspiração a outros atletas e seria um ideal a ser perseguido, visto que ela *não se deixa abater*. Já que a palavra *fracasso* não combina com a sevilhana, está-se diante de uma *verdadeira campeã*. O enunciado, então, pauta-se na imagem cristalizada do que seria uma atleta modelo: disciplinada, focada, comprometida e vitoriosa. Além disso, depreende-se do exposto que a jovem não se destaca apenas no esporte, sendo admirada para além

⁹⁵ “Após conseguir um diploma olímpico em Atenas com apenas 17 anos, persegue o sonho de estar em Londres e pendurar uma medalha no pescoço. Mas, por trás da esportista andaluza cem por cento, há muito mais. A palavra fracasso não combina com ela” (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013a, p. 66, tradução nossa).

⁹⁶ “E deixou ver com suas palavras a crise pela qual as drogas lhe fizeram passar: ‘nos drogávamos, no dormíamos e depois tínhamos que ir a campo. Eu não tirei vantagem esportiva, eu dei vantagem esportiva ao rival, acrescentou o Diego entrevistado” (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2013a, p. 74, tradução nossa).

de seu perfil de atleta: sua conduta na vida pessoal também seria motivo para orgulho, visto que *por trás da esportista, há muito mais*.

Por sua vez, Maradona, ex-futebolista argentino reconhecido como um dos maiores jogadores de sua época, é discursivizado a partir de seu envolvimento com as drogas e de como este fato afetou negativamente sua carreira. A imagem traçada do ex-atleta se assenta no já-dito, repetindo dizeres há muito tempo conhecidos: tais dizeres deslocam-se no tempo e são reafirmados, como se não fosse possível apresentar o novo sobre o ex-jogador ou, até mesmo, sobre o mesmo tema, mas tomado por outro foco: a partir de sua *vitória* contra as drogas. Na SD 19, ao contrário, reforça-se o que ele *perdeu* devido ao vício. Também é possível apreender uma imagem de atleta que permeia o imaginário social, entretanto, neste caso, trata-se do *mau atleta*: daquele que é indisciplinado e irresponsável, não fazendo jus ao esporte. É comum a circulação de vozes - não só no discurso esportivo, como também no discurso médico - que associam a prática esportiva a referentes de saúde e de qualidade de vida; contudo Maradona representa o “protótipo do *anti-esporte*”: sua relação com as drogas remete a vício, a perda de qualidade de vida, ao oposto daquilo que a prática esportiva oferece.

O perfil do ex-jogador argentino parece ir de encontro ao da atleta espanhola: *crise, drogas, dar vantagem ao rival* são termos que possuem uma carga semântica negativa e corroboram a construção de uma imagem que o desqualifica. Se as palavras do argentino mostram falta de comprometimento com o esporte e com o país que representa, o inverso se diz da espanhola, que é motivo de orgulho para a Espanha, pois goza de credibilidade em seu país e no *universo do windsurf*. Já Maradona, associado ao uso de entorpecentes, possui a credibilidade arranhada, não só na esfera esportiva como também fora dela, visto que o vício é considerado um problema de ordem social. No esporte, os atletas treinam e buscam uma boa performance para sobressaírem sobre os adversários; todavia, quando Maradona afirma que *deu vantagem ao rival*, ele deixa de ser um vitorioso, um atleta *cem por cento* e passa a admitir a presença do *fracasso* na carreira. A forma como os dois atletas são apresentados remete, portanto, a um efeito de sentido que os toma a partir de atitudes opostas: a da atleta europeia, como sinônimo de sucesso e ideal a ser seguido; e a do ex-jogador latino-americano, atrelada à decadência e ao fracasso.

Do mesmo modo que a seleção de textos, vocábulos, frases e ilustrações servem para trabalhar algum objetivo específico no ensino de LE, apontam também para a construção de imagens, muitas vezes distorcidas, implicando uma visão fragmentada dos países *hispanohablantes*. Sabe-se que há problemas na Espanha, como a violência, o machismo, a pobreza e a discriminação, mas “tudo isso se encontra silenciado, apagado, jogado debaixo do tapete... [...] suscitando em alunos e professores representações sempre idealizadas da língua-cultura em questão” (CORACINI, 2016, p. 53).

Na AD, os sentidos não estão compartimentalizados, sendo produzidos texto a texto de *CJ* isoladamente, sem se tocar ou sem estabelecer relações entre si e com a história. Pelo contrário: cada enunciado está envolto por relações interdiscursivas, que, a todo momento, suscitam e reiteram memórias. Eis a impossibilidade de tomar as materialidades discursivas como portadoras de um sentido pronto e acabado ou, ainda, de pensar que os sentidos sejam produzidos por meio da instantaneidade dos enunciados.

3.3 “A DESCOBERTA DA AMÉRICA (QUE AINDA NÃO HOUVE)”

A frase que intitula esta seção retoma o nome de um livro publicado por Eduardo Galeano, em 1988, no qual é reunida uma série de textos que debatem diferentes temas atrelados à AL. Em um dos momentos da obra, o escritor uruguaio argumenta que a América não foi descoberta em 1492 “porque os que a invadiram não souberam, ou não puderam, *vê-la*” (GALEANO, 1988, p. 51, grifos do autor). Séculos após a chegada dos primeiros europeus e trinta anos após a publicação do livro, as análises apresentadas neste trabalho reverberam as palavras do autor: segue-se sem *saber ver* a AL.

O exame das SDs apresentadas neste capítulo apontou para a produção de efeitos de sentido cristalizados: o exotismo das paisagens naturais, a profusão de povos e a baliza do subdesenvolvimento. Verificou-se, também, que, atravessando as SDs, está a atualização de vozes demarcadas pela relação colonizador x colonizado, que continuam posicionando a AL em um lugar de atraso e de inadequação histórica e perpetuando a valorização de referentes estrangeiros: “por aí vemos que a ideologia não ‘aparece’ em um passe de mágica. Ela tem uma

materialidade, e o discurso é o lugar em que temos acesso a essa materialidade” (ORLANDI, 2008, p. 55).

Conforme já se comentou, a descrição e o enaltecimento dos atributos geográficos da região, que permeiam o imaginário brasileiro e adentram as páginas dos LDs, remontam aos primeiros registros realizados por conquistadores europeus. Entretanto, à diferença dos escritos coloniais, que relatavam com abundância de detalhes e de coordenadas geográficas os locais observados, não há em *CJ* informações que permitam ao estudante “conhecer” localidades da AL, nem mesmo no capítulo intitulado “*turismo hispánico*” - que, como se demonstrou, era ilustrado por uma imagem pautada em referentes europeus, principalmente italianos.

Desta forma, embora se anuncie o reconhecimento da diversidade do “*mundo hispánico*”, verificou-se que ela é apagada pelo modo como é abordada pelo LD. A repetição de dizeres valendo-se de adjetivos, como “bonito”, “maravilhoso” e “impressionante”, assinalada em 3.2.3, parece ser uma tentativa de “preenchimento” da lacuna ocasionada pela falta de informações que possibilitariam o alargamento da compreensão da geografia e dos territórios latino-americanos e o que representam esses lugares dentro das distintas culturas e países. Espaços geográficos tão diversos, como o Salar de Uyuni, as geleiras da Patagônia, a Montanha de Sete Cores, a Cordilheira dos Andes, o Lago Titicaca, a Ilha Galápagos, o Deserto de Chihuahua e Roatan, para citar alguns exemplos, são apagados e homogeneizados em enunciados generalizantes que, visando enaltecer o belo, convertem-se em uma forma superficial de abordar a temática. Trata-se de um olhar apressado que não permite ver de forma significativa as formas naturais que se pretende exaltar, fazendo com que o LD atue como uma vitrine, pela qual se descrevem paisagens exóticas sem que isso implique em contextualização ou em questionamentos; logo “o que se propõe é sempre uma relação acidental do aluno com a linguagem, já que esta é despida de sua historicidade” (GRIGOLETTO, 1999b, p. 84).

Se houve superficialidade relacionada à natureza, movimento semelhante se observou em relação à profusão de povos, engessados sob a fixidez de estereótipos. O reconhecimento das “diferenças” entre povos e sociedades do “*mundo hispánico*” se ateve mais à representação do colorido de roupas típicas e de imagens que careciam de contextualização do que à discussão de aspectos sócio-históricos que sustentam a constituição latino-americana. Por consequência, criam-

se condições para a intervenção do “interdiscurso do outro (o europeu), fazendo-nos significar (quer queiramos quer não) na história dos ‘seus’ sentidos” (ORLANDI, 2008, p. 59). Ao pinçar e dar visibilidade a imagens sedimentadas no imaginário brasileiro, de acordo com Lessa (2004), dá-se espaço ao discurso de que os povos latino-americanos são todos iguais, inviabilizando que grupos étnicos e sociais tomem consciência sobre si e possam reivindicar outro lugar na história. Mais uma vez, repetem-se as vozes dos colonizadores europeus, que, não sabendo ver os nativos que aqui encontraram, procederam a caracterizações generalistas e tentaram plasmar a todos segundo moldes externos: “insiste-se, há séculos, na unicidade da nossa cultura. Diluem-se as diferenças” (ORLANDI, 2008, p. 67).

O aceno para a coexistência de sociedades distintas, sem que se toque de maneira mais significativa nos fatores que as diferenciam, conforme Lessa (2004) pouco contribui para que se retire o véu que, há muito tempo, encobre e não permite ver com maior clareza os traços que constituem a AL. Segundo a autora, há entre o alunado brasileiro a concepção de que os latino-americanos constituem uma massa homogênea de povos pobres e culturas atrasadas e relata já ter ouvido frases como “é tudo igual, tudo índio”, o que revela o desconhecimento e o distanciamento do aprendiz brasileiro em relação a um contexto que ele mesmo integra:

Não demonstram sentimento de pertencimento a essa região e demonstram menos ainda, a consciência de viver, senão a mesma, pelo menos uma história e uma realidade muito semelhantes: de ter um passado comum de invasão, de massacres, genocídios, de ditaduras militares financiadas pela CIA e de um presente de submissão ao FMI e às políticas internacionais, de uma invasão cultural norte-americana vivida como natural, almejada, como própria, e, conseqüentemente, inquestionável (LESSA, 2004, s. p.).

O desconhecimento e o sentimento de não-pertencimento demonstrados pelos alunos podem ter, entre outras motivações, as abordagens superficiais, homogeneizantes e estereotipadas reproduzidas pela mídia - que “tem, desde há muitos e muitos anos, mais silenciado do que reportado os acontecimentos e/ou informações sobre a América Latina” (LESSA, 2004, s. p.) - e pelos LDs, cujas práticas discursivas corroboram para a manutenção da (in)visibilidade da AL - como se colocou em relevo na subseção 3.2.10.

A análise das SDs demonstra que, ao tentar valorizar as diversas localidades que compõem o “*mundo hispánico*”, “escapa” à *CJ* o discurso que fixa um lugar

inferior e de falta (econômica, estrutural, etc.) para a AL. Assim, por mais que tente romper com concepções negativas sobre os países que a integram, o LD reproduz e dá espaço a vozes que reforçam a imagem associada ao subdesenvolvimento. Considera-se que o problema da reprodução desse discurso reside na possibilidade de estagnação do aluno em uma posição discursiva sedimentada socialmente. Se entre os objetivos do ensino de LE na escola está a contribuição para o “despertar” da criticidade no estudante, concorda-se com Galeano (1988) ao questionar:

Qual o processo de transformação que pode ser impulsionado por um povo que não sabe quem é, nem de onde veio? Se não sabe quem é, como pode saber o que merece ser? [...] Muitas vezes o que se considera ‘incultura’ contém as sementes ou frutos de ‘outra’ cultura, que encara a cultura dominante e não tem seus valores nem sua retórica (GALEANO, 1988, p. 15).

De acordo com Lima (2013), a imagem da AL construída a partir da ótica do subdesenvolvimento é ingrediente comum em LDs de distintas disciplinas. Para a autora, a raiz dessa representação se encontra no tipo de colonização exploratória europeia a que a região foi submetida, assim como em políticas neocolonialistas de países desenvolvidos, como os Estados Unidos. A oposição entre categorias, como primitivo/civilizado, a-cultural/cultural, irracional/racional codificaram as relações estabelecidas durante o período colonial. Em outras palavras, essas dicotomias eram fruto de uma produção discursiva que dividia o mundo em Europa e não-Europa. A AL, portanto, é falada a partir do modelo europeu e, com isso, forjou-se a construção de uma imagem sustentada pela falta: o que ela não possuía em relação ao referente europeu.

O sujeito colonizado não pode ocupar posições discursivas (com seus estatutos e sentidos) que o colonizador ocupa. Mais do que isso, é a partir das posições do colonizador que são projetadas as posições possíveis (e impossíveis) do colonizado. Seu dizer está assim predeterminado pela posição do colonizador (ORLANDI, 2008, p. 60).

Verifica-se, assim, que a dominação colonial é legitimada por práticas discursivas que naturalizam a posição central ocupada pelo colonizador. As subseções 3.2.1 e 3.2.2 demonstraram que, tanto o espaço dedicado à definição de AL quanto o conceito apresentado repetem práticas discursivas que posicionam a

AL segundo uma ideologia que toma o estrangeiro como centro: pela simplificação e carência de contextualização, o conceito apresentado acaba por ratificar posições que falam a partir da posição ocupada pelo colonizador - além da caracterização de localidades latino-americanas, como já observado - indo ao encontro do que diz Foucault (2000, p. 22, grifos do autor) sobre os discursos, que “indefinidamente, para além de sua formulação, *são ditos*, permanecem ditos e ainda estão por dizer”.

O colonizador, associado a uma imagem racional, civilizada e política, representava o ideal. Desta forma, interpelados pela ideologia da falta, os colonizados veem a si como singulares, inadequados, poucos desenvolvidos, subalternos. De acordo com Lessa (2004), nasce, a partir dessas alteridades adulteradas, outro traço caracterizador: o desejo do colonizado de se tornar completo, ou seja, de tornar-se igual - ou, ao menos, semelhante - ao outro colonizador; aproximando-se ao máximo daquilo que foi estabelecido como norma, o que implicava o distanciamento ou a negação de si mesmo. Essas relações têm como consequência um discurso que produz efeitos de sentido perpetuados ao longo da história, que inculcam no latino-americano um sentimento de inferioridade em relação ao outro, a ponto de produzir enunciados como “quero ser estrangeiro”, conforme apontado por Orlandi (2008). Deste modo, o fato de ter sido colonizado adquire outro sentido para o latino-americano: extrapola as fronteiras da marca histórica e passa a significar uma essência: “parece existir uma paixão [...] de conceber a si mesmo e se apresentar como um colonizado” (CALLIGARIS, 2017, p. 167).

Em 1958, pouco antes da abertura da Copa do Mundo de futebol, realizada na Suécia, Nelson Rodrigues (1993, p. 61) escreveu uma crônica em que expressava sua preocupação relacionada ao desempenho da seleção brasileira durante o Mundial, que parecia, à época, estar abalada pela derrota na final sofrida oito anos antes, na competição sediada no Brasil. Em meio às considerações esportivas, o cronista torna público seu diagnóstico sobre o “mal” que afetava os jogadores brasileiros: o “complexo de vira-latas”. Sob a designação, que viria a se difundir largamente, o autor referia-se à posição de inferioridade em que os brasileiros se colocam diante do resto do mundo em todos os setores, não só no futebol. E arremata: “é um problema de fé em si mesmo”. Nesta esteira, olha-se com “fé” para o que é externo, mas com um profundo descrédito para o próprio interior: é como se o sujeito tivesse o discurso “somos piores do que os outros” como um

“lema”. O “conceito” formulado pelo cronista está pautado na relação colonizador x colonizado, que, como se vê, vem se perpetuando sob diferentes formas ao longo da história.

Deste modo, o outro - estrangeiro - continua melhor, valorizado e desejado. Os sentidos positivos atribuídos ao que é exterior à AL, geralmente, relacionam-se ao desenvolvimento e à modernidade em contraposição ao atraso e subdesenvolvimento locais. Assim, enunciados como “esse país não presta”, “a educação é ruim”, “esse lugar é muito violento”, “o governo é corrupto” e “isso aqui não tem jeito” encontram seu contraponto nos sentidos cristalizados sobre outros países (salienta-se: aqueles que tem *status* de poder): “é possível andar pelas ruas sem medo”, “outro nível”, “povo educado”, “as coisas funcionam”, entre outros. Nesses enunciados, percebe-se como o discurso do colonizador se atualiza e é assumido pelos sujeitos: “o brasileiro, para significar, tem como memória (domínio do saber) o já-dito europeu. Essa é a ‘heterogeneidade’ que o pega desde a origem. A sua fala é falada pela memória do outro (europeu)” (ORLANDI, 2008, p. 59).

A dicotomia entre o “aqui” e o “lá” apareceu de modo central na seção 3.2.9, quando se tocou no tema imigração: a visão negativa relacionada à terra natal faz com que o sujeito busque - de todas as formas - meios que lhe possibilitem viver em outro país (considerado “desenvolvido”), que seria capaz de oferecer a seus habitantes a “vida dos sonhos”. Verificou-se, ainda, que essa ideologia é recorrente nas análises apresentadas, como se viu em 3.2.10, pela invisibilidade dos países latino-americanos e por meio do contraste entre o perfil negativo do argentino Maradona e a descrição positiva da espanhola Blanca Manchón; em 3.2.7 quando se conclama ajuda internacional para solução de problemas sociais da AL; em 3.2.6, quando as figuras do negro e do índio são posicionadas desigualmente em relação aos referentes brancos; em 3.2.5, quando se reproduz uma visão estigmatizada sobre o Paraguai, como um lugar inadequado; em 3.2.4, ao sugerir que o estudante latino-americano deve aprender a conviver com as diferenças - europeias, conforme efeitos de sentido produzidos pela imagem que acompanha a SD examinada naquela seção. Entende-se que um dos efeitos da constante atualização dos dizeres do colonizador pode estar no que Souza (2017, p. 20) chamou de culturalismo racista invertido: “contra nós mesmos”. Lembra-se que, conforme Ribeiro (2017, p. 84), o racismo foi “a arma principal do arsenal ideológico europeu de dominação colonial”.

O olhar que deforma, que vê a si próprio como inferior e ao outro de modo idealizado, de acordo com Calligaris (2017) e Ribeiro (2017), pode ser observado até mesmo quando se confronta o nome do continente “América” com o gentílico “americano”. Se quem nasce na Europa é europeu e o proveniente da Ásia é asiático, seria natural chamar de “americanos” todos aqueles nascidos na América, independentemente se na porção norte, central ou sul. Um panamenho, um cubano, um brasileiro, um mexicano e um uruguaio, por exemplo, seriam, conforme o nome do continente do qual fazem parte, tão americanos quanto um natural dos Estados Unidos. Entretanto, apenas o sujeito estadunidense diria com convicção que é americano: dificilmente, um latino-americano se identificaria desse modo:

América, aliás, é para todo latino-americano só a lá do Norte. Nós nos concebemos, de fato, é como uma espécie de subúrbio do mundo. Uma área marginal, periférica, posta de cabeça pra [sic] baixo na calota de baixo da Terra pra [sic] sofrer (RIBEIRO, 2017, p. 82).

Anteriormente, mas ainda nesta seção, comentou-se que o aluno brasileiro não se reconhece e não se identifica com a AL, por conseguinte, ele não se vê como latino-americano. Como apontado por Ribeiro (2017) no excerto acima, tampouco poderia se afirmar que, ao não se reconhecer como latino-americano, o estudante brasileiro se veja como americano, pois ele “*sabe*” que não o é. Entretanto, considera-se que os processos discursivos que produzem essa falta de identificação com ambas as categorias possuem motivações opostas: uma se dá pelo excesso do dito enquanto a outra, pela falta de dizeres; mas ambas as motivações são fruto das relações de poder.

O sujeito não se vê como americano, porque ele sabe que “*não pode*” sê-lo: para se dizer americano é preciso ser natural de um país discursivizado como rico, desenvolvido, moderno e influente: os Estados Unidos. De acordo com Calligaris (2017, p. 189), “é um privilégio dos naturais dos Estados Unidos (ia escrever dos americanos, naturalmente) serem os únicos americanos”. O autor fala em “privilégio” porque se identificar como americano implica reconhecimento; uma valorização que só um país que goza de condições de poder poderia assegurar aos que nele nascem. Deste modo, como quando o colonizador europeu forjou uma identidade para o colonizado, o latino-americano não se reconhece americano porque considera que lhe faltam atributos necessários por não serem “bem-nascidos”, ou

seja, porque os países latino-americanos não possuem o mesmo *status* de poder de que os Estados Unidos gozam no contexto mundial. Perpetua-se, ainda, o desejo de poder ser semelhante ao outro, ou melhor, de ser reconhecido como (e pelo) outro.

Por outro lado, entende-se que uma das causas do sentimento de não pertencimento ao contexto latino-americano, como já pontuado nesta seção, pode situar-se na escassez de informações relacionadas à região. Conforme Lessa (2013, p. 22), poucos produtos culturais latino-americanos circulam pelo Brasil, à exceção dos grandes centros urbanos; o cinema da AL é pouco conhecido; os meios de comunicação de massa, mais silenciam do que a exibem; “alguns produtos musicais, telenovelas e informativos de TV e jornais impressos comercializam produtos que, não raro, carregam uma visão negativa da América Latina”. Se pouco se fala sobre a AL e, quando se fala, ainda se dá espaço a discursos carregados de negatividade, pode-se dar abertura, ainda, ao discurso de rejeição de pertencimento à região por avaliar o Brasil como “superior” aos demais países latino-americanos, “por ter mais população, mais qualidade, sermos melhores e maiores”, conforme aponta Irineu (2011, p. 153), ao analisar postagens de brasileiros sobre a AL em redes de relacionamento.

A respeito da falta de informações e de diálogo entre os países latino-americanos, Ribeiro (2017) considera que

Cada país latino-americano, insciente de seu contexto - exceto para tricas ou futricas ou para a troca de peças das respectivas fábricas multinacionais - se relaciona diretamente é com o Centro. Ainda que este seja tão descentrado com as metrópoles que olhamos, pasmados: Paris, Londres, Moscou, Pequim, Nova York, Tóquio (RIBEIRO, 2017, p. 82).

O autor pondera que são as classes com maior poder aquisitivo, sobretudo, que observam com extrema admiração o estrangeiro. Na mesma perspectiva, Galeano (1988, p. 27) afirma que a cultura da classe dominante, convertida em cultura da sociedade inteira contém sua própria negação: “leva, na barriga, os embriões de outra cultura possível que é, ao mesmo tempo, memória de uma longa herança acumulada e profecia de uma realidade diferente”. O cronista uruguaio considera, ainda, que a cultura dominante é, na verdade, uma cultura dominada, pois “dominada está pelo exterior a classe que a produz”. Desta forma, os centros de

poder “exportam” à AL não somente máquinas, indústrias e formas de produção, mas também ideologia:

Se na América Latina o gozo dos bens terrenos está reservado a poucos, é preciso que a maioria se resigne a consumir fantasias. Vendem-se ilusões de riqueza aos pobres e de liberdade aos oprimidos, sonhos de triunfo aos vencidos e de poder aos fracos. Não é preciso saber ler para consumir as apelações simbólicas que a televisão, o rádio e o cinema difundem para justificar a organização desigual do mundo (GALEANO, 1988, p. 11).

Argumentou-se sobre a (in)visibilidade da AL e se ratifica o entendimento de que aquilo que não é falado também significa. Desta forma, um percurso pela história sugere que são “vistos” os países/regiões que, socialmente, gozam de *status* de poder; já os que não compartilham da mesma situação, são desigualmente posicionados, tornando-se pouco - ou nada - visíveis. Também se percebe que, quando se confere alguma “visibilidade” - se é que assim pode ser chamada - aos países que não possuem condições de poder, muitas vezes, o discurso é marcado pela produção de sentidos negativos, relacionados ao tráfico de drogas, à violência, à corrupção, à instabilidade econômica e à miséria, por exemplo. Verifica-se, assim, que as práticas discursivas são reguladas por uma ordem, que mantém atualizada uma memória atrelada à estabilização de lugares e conformada a um dado ordenamento social.

Lembra-se, neste momento, o papel dos regimes de verdade, pois quem detém *status* de poder detém, também, o poder de estabelecer verdades sobre o outro. É pelo funcionamento desses regimes que parece natural manter à margem “saberes e verdades daqueles que ficam nas bordas do processo de globalização, sendo somente usados para que esse processo se efetive e dê seguimento ao seu fluxo” (LESSA, 2004, s. p.). De acordo com Galeano (1988, p. 11), para perpetuar o fluxo, “é preciso que a gente se olhe com os olhos de quem nos oprime. Somos domesticados para aceitar ‘esta’ ordem como a ordem ‘natural’ e, portanto, eterna”.

Se faz parte da relação do latino-americano com sua história que o discurso do estrangeiro - daquele que detém condições de poder - explique sua “origem” e seu presente, de acordo com Orlandi (2008), uma abordagem crítica da AL deveria permitir que se atinja o lugar da produção desses efeitos de sentido:

É justamente desse lugar, do qual as relações podem ser diferentes que as reimpressões intervêm para produzir o 'mesmo'. Por outro lado, é justamente aí que é preciso trabalhar a nossa relação crítica com a linguagem para aprender os 'outros' sentidos (ORLANDI, 2008, p. 135).

Nos LDs de espanhol, por sua vez, a exemplo do que se observa em *CJ*, a discussão sobre a AL parece minimizada, ao incorporá-la às denominações “*mundo hispánico*” e “*mundo hispanohablante*”, gesto que sugere certa uniformidade entre diferentes países, que, apesar de compartilharem uma constituição sócio-histórica semelhante, possuem especificidades que são apagadas ao serem tratadas de forma generalista.

A esse respeito, cumpre lembrar que, somando às considerações já realizadas - que destacaram a reprodução de práticas discursivas associadas às figuras do colonizado e do colonizador - os primeiros LDs de espanhol que circularam pelas salas de aula brasileira sequer apontavam para a existência da AL: produzidos na Espanha, este era o único país que se apresentava associado ao idioma. A transformação da língua espanhola em ativo comercial pela península, conforme Cassiano (2007), e a massiva entrada de grupos espanhóis no mercado editorial brasileiro, sobretudo a partir da década de 1990, difundiu um “modelo” de LD, cujo elemento central estava do lado leste do Atlântico:

Essa relação [dos brasileiros com a língua espanhola] foi marcada [...] ao longo das últimas décadas, por uma hegemonia do Espanhol peninsular, que se impôs, por várias razões, tanto a professores hispanofalantes latino-americanos quanto a professores e estudantes brasileiros, levando à consolidação de preconceitos, à camuflagem das diferenças locais e ao apagamento das diferentes culturas e manifestações linguísticas que configuram a diversidade identitária do universo hispanofalante (BRASIL, 2006, p. 156).

Apesar da influência histórica da visão peninsular sobre o ensino de espanhol no Brasil, há que se ressaltar a existência de iniciativas contrárias aos efeitos negativos causados pela tomada de apenas um país como referência: o trabalho de professores de espanhol, pesquisas acadêmicas, debates em âmbito nacional e ações promovidas pelas associações de professores de língua espanhola são elementos que, somados, passaram a empreender - e continuam empreendendo - esforços para garantir espaço aos países latino-americanos no ensino de espanhol no Brasil. Some-se a isso a publicação das OCNs (2006), que, no capítulo intitulado

“Conhecimentos de Espanhol”, produzem orientações relacionadas à valorização e abordagem dos países latino-americanos no ensino de espanhol, trazendo contribuições para o deslocamento de sentidos sobre a língua espanhola e seu ensino na escola pública brasileira.

Desta forma, reconhece-se que, da completa invisibilidade observada nas primeiras publicações, a AL vem sendo, pouco a pouco, incluída nas páginas dos LDs de espanhol. Entretanto, como se demonstrou neste capítulo, a simples inserção de imagens descontextualizadas, a generalização na abordagem ou a nomeação de países latino-americanos não representa um lugar efetivamente ocupado pela AL: neste caso, sob a aparência de um discurso plural, tem-se um não-lugar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa objetivou investigar a discursivização da AL na coleção didática *CJ*, visando compreender como se constrói a imagem da região a partir do que é dito no fio discursivo e, também, por aquilo que não é dito, mas que, igualmente, significa. Sabe-se que, para a AD, os sentidos não se encontram encerrados, fechados em si mesmos, mas estão em constante movência; por isso, sabendo que este trabalho não esgota as possibilidades de estudo, mais do que forjar um ponto final sobre a questão, faz-se a um convite à reflexão sobre como os materiais usados em sala de aula - neste caso, em específico, um LD aprovado pelo PNLD - podem produzir efeitos de sentidos que escapam àquilo que se pretendia com a proposta.

A análise do *corpus* apontou para um discurso que, visando “celebrar” a diversidade do “mundo hispânico”, dá lugar ao atravessamento de vozes que tratam a AL de forma fragmentada e incidem no campo do já-dito. Percebe-se que há a tentativa de inclusão de elementos latino-americanos em *CJ* - até mesmo devido à exigência de dispositivos legais, como o PNLD -, entretanto sua sustentação é feita a partir do lugar comum, implicando uma abordagem superficial da AL, que pouco difere de práticas discursivas que marcaram - e marcam - não só o ensino de língua espanhola, mas o imaginário brasileiro sobre os países que a integram.

CJ aparenta um discurso atual e condizente com as teorias de ensino contemporâneas por aludir à diversidade, à pluralidade; por apontar a existência de diferentes culturas, de diferentes povos; por fazer menção à variação linguística; pelas imagens coloridas; pelas indicações de filmes, *sítes* e livros; pela proposta de projetos interdisciplinares. Entretanto, as contribuições do LD se tornam pouco significativas quando a diversidade se traduz na identificação de países, em imagens descontextualizadas, na reprodução de estereótipos ou no apagamento de determinadas localidades, por exemplo. Causa estranhamento que *CJ* lembre-se do histórico, mas o deixe à margem; que remeta a diferenças entre povos, mas tangencie a discussão; que coloque em relevo a diversidade, mas deslize para sentidos cristalizados.

Verifica-se, como alertou Grigoletto (1999a), que por trás do discurso da publicidade, que divulga os LDs como alinhados a novas tendências de ensino, podem se ocultar práticas já conhecidas no ensino de LE. Assim, pode-se dizer que

a abordagem da diversidade do “*mundo hispánico*” - e por extensão da AL - no *corpus* analisado se trata apenas de um efeito, ou seja, de uma nova roupagem para uma velha imagem. Embora, aparentemente, haja alterações na prática discursiva em relação àquela dos primeiros LDs de espanhol e se ensaie, em alguns momentos, o enfrentamento a determinadas questões - como quando *CJ* toca no tema da produção de estigmas relacionados ao Paraguai -, devido à superficialidade com que é realizada, o que aparenta ser uma mudança, pode ser entendido como uma adaptação às CPs, como as exigências do PNLD. Se há o anúncio da celebração da diversidade e da apresentação do “*mundo hispánico*” a partir de diferentes olhares, há também o tratamento minimizado e o reforço de imagens estereotipadas, quando não a total invisibilidade de alguns dos países latino-americanos.

Some-se a isso que a apresentação de informações que carecem de contextualização pode criar a sensação de que esta é a única forma de representar os países latino-americanos - lembra-se que, no texto de apresentação, o LD é enfático: “¡*Bienvenido(a) al mundo hispanohablante!*”⁹⁷. Por outro lado, o silêncio no tocante a determinados países naturaliza práticas discursivas que os apagam como se não existissem ou como se não fosse relevante que sobre eles se falasse. Assim, há mais permanências na prática discursiva de *CJ* do que deslocamentos de sentidos: o caráter de “novidade”, alardeado pelo universo do marketing de didáticos, não reside, portanto, na ruptura de sentidos cristalizados, pois aparece sob a forma do já-dito ao abordar a AL.

Salienta-se que, com o exposto, não se está afirmando que os conteúdos selecionados e o discurso do LD tenham sido produzidos em face do objetivo de ratificar sentidos já existentes, pois, dessa forma, incidir-se-ia no campo da “intencionalidade” do sujeito, refutada pela perspectiva teórica adotada. O atravessamento de vozes que possibilitam a produção de efeitos diversos surge independentemente da consciência de quem enuncia, visto que as práticas discursivas se dão a partir do assujeitamento ideológico e sob efeito do esquecimento.

CJ está situada historicamente e é produto da ideologia; por isso analisar seu discurso não revela apenas uma imagem construída pelo material didático e que é

⁹⁷ “Bem-vindo ao mundo hispano-falante”, tradução nossa.

cerceada pelos limites de suas páginas: mais do que isso, o exame do LD permite a reflexão sobre as representações da AL que circulam socialmente e que, por isso, também podem ser vistas no material didático. Desta forma, para investigar a imagem da AL em *CJ*, foi necessário que se recorresse a elementos históricos, sociais e ideológicos que sustentam o discurso da coleção didática.

Pêcheux (2009, p. 203) afirma que não há pedagogia pura, isenta de pressupostos, pois o processo educacional “se apoia sobre ‘o sentido’ pré-existente, sentido este produzido em formações discursivas ‘sempre-já aí’ e que lhe servem de matéria-prima”. Por sua vez, é preciso salientar que a “matéria-prima” aludida não necessariamente implica simples repetição na esfera escolar: o já-dito pode ser retomado para que sentidos possam ser deslocados e saberes, problematizados, pois a escola “pode produzir as condições de um trabalho da interpretação sobre a interpretação, que intervenha no repetível, historicizando-o” (ORLANDI, 2016, p. 211) - essa é a expectativa que se gera na apresentação de *CJ*, que anuncia contribuir para que se “conheça” e se “reflita sobre o *“mundo hispánico”* e, por conseguinte, sobre a AL.

O LD, portanto, não é um espaço sem furos ou uma estrutura fechada e controlável. Ao afirmar isso, não se está advogando que *CJ* - e os didáticos em geral - sejam banidos da escola. É por entender o papel atribuído aos LDs no processo de ensino-aprendizagem e por reconhecer que a completude de sentidos é ilusão e que não há nenhum dizer neutro - imune à história e à ideologia - que se considera fundamental o exame crítico dos materiais didáticos que circulam pela esfera escolar. Neste sentido, é preciso que se olhe para o LD como uma materialidade na qual são entrelaçados discursos e memórias. É necessário que se questionem as “verdades” que naturalizam determinados olhares e discursos.

É tempo de repensar práticas discursivas que fragmentam, minimizam e apagam a AL; é tempo de possibilitar que ela ocupe um lugar efetivo nos LDs e nas práticas escolares. É tempo de descobri-la, pois, conforme argumenta Galeano (1988, p. 16, grifos do autor), a AL não encontrará seu escondido rosto na perpetuação de representações fragmentadas de roupas e objetos típicos, que se assemelham a uma “exigência aos povos que se considera vencidos: *somos o que fazemos, e sobretudo o que fazemos para mudar o que somos*: nossa identidade reside na ação e na luta. Por isso a revelação do que somos implica na denúncia do

que nos impede de ser o que podemos ser”. Assim, tem-se que os sentidos relacionados à AL podem ser outros; entretanto, é preciso que se lute por eles.

REFERÊNCIAS

ACHARD, Pierre. Memória e produção discursiva de sentido. IN: ACHARD, Pierre [et.al.]. **Papel da Memória**. Campinas: Pontes Editores, 2015.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: notas sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

ANTUNES, Viviane Conceição; MODESTO, Wallace Oliveira. Herança africana nos livros didáticos de espanhol: ainda em busca da representatividade. IN: BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer; FREITAS, Luciana Maria Almeida. **O livro didático de espanhol na escola brasileira**. Campinas: Pontes Editores, 2018.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Entre a transparência e a opacidade**: um estudo enunciativo do sentido. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BBC. **Muito petróleo e o mesmo governo há 35 anos**: um perfil da Guiné Equatorial. 18 de fev, 2015. Disponível em: http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/02/150218_guine_equatorial_perfil_pai - Acesso em 23/02/2018.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BRAGA, Maria Dolares Wirts. **Discurso sobre o livro didático de inglês**: a construção da verdade na sociedade de controle. 2014. 246 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

BRASIL. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2006.

_____. **Edital de Convocação 01/2013** - Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático PNLD 2015. Brasília, 2013.

_____. **Guia de livros didáticos PNLD 2015**: língua estrangeira moderna. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

CALLIGARIS, Contardo. **Hello, Brasil! e outros ensaios**: psicanálise da estranha civilização brasileira. São Paulo: Três Estrelas, 2017.

CARMAGNANI, Anna Maria G. Ensino apostilado e a venda de novas ilusões. IN: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999.

CARVALHO, José Murilo de. O motivo edênico no imaginário social brasileiro. IN: Revista Brasileira de Ciências Sociais. [online]. 1998, vol.13, n.38. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69091998000300004. Acesso em 01/03/2018.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)**. Tese de Doutorado. 252f. São Paulo: PUC, 2007.

CELADA, María Teresa. **O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira**. 2002. [s.n.] Tese (Doutorado). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, 2002.

_____. O que quer, o que pode uma língua? Língua estrangeira, memória discursiva, subjetividade. IN: **Letras**, Santa Maria, v. 18, n. 2, p. 145–168, jul./dez. 2008.

CEPAL. **Tendencias y patrones de la migración latinoamericana y caribeña hacia 2010 y desafios para una agenda regional**. ONU: Santiago, 2014.

CHAVES, Luíza Santana; COIMBRA, Ludmila Scarano Barros. O livro didático de espanhol na perspectiva autoral: concepção e processo de elaboração das coleções *Cercanía* e *CJ*. IN: BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer; FREITAS, Luciana Maria Almeida. **O livro didático de espanhol na escola brasileira**. Campinas: Pontes Editores, 2018.

CHOPPIN, Allan. Políticas dos livros escolares no mundo: perspectiva comparativa e histórica. IN: **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 12, n. 24, p. 9-28, Jan/Abr 2008. Disponível em: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>.

COIMBRA, Ludmila; CHAVES, Luiza Santana; BARCIA, Pedro. **Cercanía Joven: espanhol, 1º ano**. São Paulo: Edições SM, 2013a.

_____. **Cercanía Joven: espanhol, 2º ano**. São Paulo: Edições SM, 2013b.

_____. **Cercanía Joven: espanhol, 2º ano**. São Paulo: Edições SM, 2013c.

COLOMBO, Cristóvão. **Diários da Descoberta da América**. Porto Alegre: L&PM Pocket, 1998.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. O processo de legitimação do livro didático na escola de ensino fundamental e médio: uma questão de ética. IN: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999.

_____. Silêncio, interdito, real do discurso: a questão do estranhamento em migrantes no Estado de São Paulo. IN: INDURSKY, Freda; MITTMAN, Solange; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (orgs.). **Memória e história na/da Análise do Discurso**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

_____. Pobreza e marginalidade em livro didático de francês como língua estrangeira: entre o poder e a discriminação. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria; CAVALLARI, Juliana Santana. (Orgs.). **(Des)construindo verdade(s) no/pelo material didático**: discurso, identidade, ensino. Campinas: Pontes, 2016.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria; CAVALLARI, Juliana Santana. Prefácio. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria; CAVALLARI, Juliana Santana. (Orgs.). **(Des)construindo verdade(s) no/pelo material didático**: discurso, identidade, ensino. Campinas: Pontes, 2016.

FICO, Carlos. **O Grande Irmão**: da Operação Brother Sam aos anos de chumbo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. O lugar do social e da cultura numa dimensão discursiva. IN: IN: INDURSKY, Freda; MITTMAN, Solange; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (orgs.). **Memória e história na/da Análise do Discurso**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2017.

GALEANO, Eduardo. **O descobrimento da América (que ainda não houve)**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1988.

GRIGOLETTO, Marisa. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. IN: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999a.

_____. Seções de leitura no livro didático de língua estrangeira: lugar de interpretação? IN: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999b.

HASSE, Geraldo. Meus caros pais. Uma trajetória migrante. IN: CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti; *et. al.* **Migração e identidade**: olhares sobre o tema. São Paulo: Centauro, 2007.

HENRY, Paul. Os fundamentos teóricos da Análise Automática do Discurso de Michel Pêcheux (1969). IN: GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

INDURSKY, Freda. A memória na cena do discurso. INDURSKY, Freda; MITTMAN, Solange; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (orgs.). **Memória e história na/da Análise do Discurso**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

IRALA, Valesca Brasil. **A opção da variedade de Espanhol por professores em serviço e pré-serviço**. Linguagem & ensino. V.7. nº II, 2004.

_____. Língua espanhola: mosaico de filiações identitárias. IN: **Anais do II SEAD: Seminário de Estudos em Análise do Discurso**. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Disponível em: anaisdosead.com.br/2SEAD/SIMPOSIOS/ValescaBrasillrala.pdf - Acesso em 20/03/2018.

IRINEU, Lucineudo Machado. **Representações sociais sobre a latinidade em sites de redes sociais contemporâneas: uma investigação discursivo-ideológica situada no Orkut**. Mestrado (dissertação) - Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2011.

JIMÉNEZ, Felipe Pedraza; CÁCERES, Milagro Rodríguez. **Vamos a hablar**: curso de lengua española. São Paulo: Editora Ática, 1990.

LA ROSA, Zhenja. Language and Empire: The Vision of Nebrija. IN: **The Student Historical Journal**. Department of History, Loyola University: New Orleans, 1996. Disponível em: <http://people.loyno.edu/~history/journal/1995-6/rosa.htm> - Acesso em 23/03/2018.

LESSA, Giane da Silva Mariano. **Lá na América Latina...**: um estudo sobre a (re)construção das identidades culturais na sala de aula de espanhol LE. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

_____. Memórias e identidades latino-americanas invisíveis e silenciadas no ensino-aprendizagem de espanhol e o papel político do professor. IN: ZOLIN-VESZ, Fernando (Org.). **A (In)visibilidade da América Latina no Ensino de Espanhol**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas, SP: Pontes, 1997.

_____. **Gênese dos discursos**. Curitiba: Criar Edições, 2008.

MALDIDIER, Denise. **A inquietação do discurso: (re)ler Michel Pêcheux hoje**. Campinas: Pontes, 2003.

_____. A inquietude do discurso. Um trajeto na história da Análise do discurso: o trabalho de Michel Pêcheux. In: PIOVEZANI, Carlos. SARGENTINI, Vanice. **Legados de Michel Pêcheux**: inéditos em análise do discurso. Org. Carlos Piovezani e Vanice Sargentini (org.). São Paulo: Contexto, 2011.

MARIANI, Bethania. **PCB e a imprensa**: os comunistas no imaginário dos jornais (1922 - 1989). Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

_____. **Colonização linguística**. Campinas: Pontes, 2004.

_____. Diversidade, desigualdade, diferença: línguas, política de línguas e memória. In: **XI Congresso AIL**. Universidade de Cabo Verde, 2014. Disponível em: www.unicv.edu.cv/images/ail/51Mariani.pdf. Acesso em 23/02/2018.

MARIANI, Bethania; MAGALHÃES, Belmira. “Eu quero ser feliz”. O sujeito, seus desejos e a ideologia. IN: INDURSKY, Freda; MITTMAN, Solange; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (orgs.). **Memória e história na/da Análise do Discurso**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que tem orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MUSSALIM, Fernanda. Análise do discurso. In: MUSSALIM, F. BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**, volume II. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

NOGUEIRA, Alessandra Sartori. Efeitos da memória discursiva na estereotipagem do povo brasileiro quando comparado ao estadunidense e ao inglês. IN: BERTOLDO, Ernesto Sergio; MUSSALIM, Fernanda (orgs.). **Análise do discurso: aspectos da discursividade no ensino**. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2006.

Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos. República Dominicana. IN: **Perspectivas Econômicas da América Latina**. OECD Publishing, 2009. Disponível em: https://read.oecd-ilibrary.org/development/perspectivas-economicas-da-america-latina-2010/republica-dominicana_9789264076495-18-pt#page2 - Acesso em 25/07/2018.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Discurso, imaginário social e conhecimento. In: **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.61, jan./mar. 1994.

_____. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

_____. **Terra à vista: discurso de confronto entre o Velho e o Novo Mundo**. Campinas: Editora da Unicamp, 2008.

_____. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, Pontes Editores: 2009.

_____. **Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Campinas: Pontes Editores, 2012.

_____. Uma amizade firme, uma relação de solidariedade e uma afinidade teórica. IN: ORLANDI, Eni Puccinelli: **Gestos de leitura: da história no discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

_____. Identidade linguística escolar. IN: SIGNORINI, Inês (org.). **Lingua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. São Paulo: Mercado de Letras, 2016.

PARAQUETT, Márcia. As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil: tradições e inovações. IN: MOTA, Katia; SCHEYERL, Denise. **Espaços linguísticos**: resistências e expansões. Salvador: EDUFBA, 2006.

_____. Prefácio. IN: ZOLIN-VESZ, Fernando. **A (In)visibilidade da América Latina no Ensino de Espanhol**. Campinas: Pontes, 2013.

_____. E *La nave va*: livros didáticos de espanhol no Brasil. IN: BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer; FREITAS, Luciana Maria Almeida. **O livro didático de espanhol na escola brasileira**. Campinas: Pontes Editores, 2018.

PÊCHEUX, Michel. A Análise de Discurso: três épocas (1983). IN: GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

_____. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

_____. Papel da Memória. IN: ACHARD, Pierre [et.al.]. **Papel da Memória**. Campinas: Pontes Editores, 2015.

_____. **Análise de Discurso**: Michel Pêcheux. Campinas: Pontes, 2016.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas. IN: GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

PIOVEZANI, Carlos; SARGENTINI, Vanice (orgs.). **Legados de Michel Pêcheux**: inéditos em análise do discurso. São Paulo: Contexto, 2011.

POPPELAARS, Antonius Gerardus Maria; AZEVEDO, Sandra Amélia Luna Cirne. A ilusão do sonho americano em *A morte de um caixeiro-viajante*, de Arthur Müller. In: **Revista Estudos anglo-americanos**. V. 45, n. 2, 2016. Disponível em: <http://reaa.ufsc.br/index.php/reaa/article/view/1773/992> - Acesso em 02/07/2018.

POSSENTI, Sírio. Apresentação da Análise de Discurso. In: **Glotta**, 12. São José do Rio Preto: Unesp, 1990.

_____. Teoria do discurso: um caso de múltiplas rupturas. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina. (Orgs) **Introdução à linguística**: fundamentos epistemológicos, volume 3. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Questões para analistas do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

REVUZ, Christiane. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. IN: SIGNORINI, Inês (org.). **Lingua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. São Paulo: Mercado de Letras, 2016.

RIBEIRO, Darcy. **América Latina**: a pátria grande. São Paulo: Global, 2017.

RIVERA, José Escobedo. Percepciones acerca de la acción social del migrante en las canciones populares. In: **Revista Cuestiones de Sociología**: Investigación en Ciencia y Desarrollo. Vol. 5, n. 1. Puno, 2016. Disponível em: <http://huajsapata.unap.edu.pe/journal/index.php/RCS-ICD/article/view/120/85> - Acesso em 30/06/2018.

RODRIGUES, Nelson. **À sombra das chuteiras imortais**: crônicas do futebol. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

ROUQUIÉ, Alain. **O extremo-ocidente**: introdução à América Latina. São Paulo: Edusp, 1992.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SERRANI-INFANTE, Silvana. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. IN: SIGNORINI, Inês (org.). **Lingua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. São Paulo: Mercado de Letras, 2016.

SOUZA, Deusa Maria. Autoridade, Autoria e Livro Didático. IN: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999a.

_____. Gestos de censura. IN: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999b.

SOUZA, Octavio. **Fantasia de Brasil**: as identificações na busca da identidade nacional. São Paulo: Editora Escuta, 1994.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso**: da escravidão à Lava-Jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

SOUZA, Joseane Silva. **Identidades negras no livro didático de espanhol**. 2016. Dissertação (Mestrado em Línguas, Linguagens e Culturas Contemporâneas) - Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

_____. O lugar das identidades negras no livro didático de espanhol. IN: BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer; FREITAS, Luciana Maria Almeida. **O livro didático de espanhol na escola brasileira**. Campinas: Pontes Editores, 2018.

VAN DIJK, Teun Adrianus. Prefácio. IN: VAN DIJK, Teun Adrianus (org.). **Racismo e discurso na América Latina**. São Paulo: Contexto, 2008.

VILHENA, Flávia Braga Krauss. Sobre a invisibilidade das variedades linguísticas latino-americanas no livro didático nacional para o ensino de língua espanhola. IN: ZOLIN-VESZ, Fernando. **A (In)visibilidade da América Latina no Ensino de Espanhol**. Campinas: Pontes, 2013.

ZOLIN-VESZ, Fernando. A Espanha como o único lugar em que se fala a língua espanhola - a quem interessa essa crença? IN: ZOLIN-VESZ, Fernando. **A (In)visibilidade da América Latina no Ensino de Espanhol**. Campinas: Pontes, 2013.