

DISCURSOS DE/SOBRE AMÉRICA LATINA NAS AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA: “A HISTÓRIA QUE A HISTÓRIA NÃO CONTA”

DISCURSOS DE/SOBRE AMÉRICA LATINA EN LAS CLASES DE LENGUA ESPAÑOLA:
“LA HISTORIA QUE LA HISTORIA NO CUENTA”

Joyce Palha Colaça¹

RESUMO: Partindo das reflexões de Orlandi em *Terra à vista* e na continuidade de sua produção acerca dos *discursos sobre* os índios no Brasil, a proposta apresentada no texto em tela é compreender como tais discussões podem ocupar as aulas de língua espanhola no Brasil, promovendo como foco os conhecimentos sobre a América Latina produzidos por sujeitos deste espaço. Inscrito no campo teórico da Análise do Discurso de linha francesa na relação que estabelece com as questões sobre a língua e os saberes constituídos no Brasil, as análises sobre a forma como a invasão é significada e celebrada nos enunciados acerca do *Día de la Hispanidad* buscam compreender os processos de produção de sentidos que repetem as violências, físicas y simbólicas, pelas quais passaram os povos originários. Como forma de desconstruir os sentidos sobre um suposto lugar de destaque do colonizador são apresentados recortes de materiais produzidos no âmbito dos cursos de língua espanhola da Universidade Federal de Sergipe, que têm como objetivo possibilitar caminhar por outros espaços, outros discursos sobre a América Latina. A proposta é, por fim, considerar uma educação linguística de base discursiva, que possibilite a formação de professores e professoras de língua espanhola capazes de promoverem outros saberes em suas aulas.

Palavras-chave: América Latina; discursos de/sobre; educação linguística em língua espanhola.

RESUMEN: Con base en las reflexiones de Orlandi en *Terra à vista* y en la continuidad de su producción acerca de los discursos sobre los indígenas en Brasil, la propuesta expuesta en el texto presentado es comprender cómo tales discusiones pueden ocupar las clases de lengua española en Brasil, promoviendo como foco los conocimientos sobre América producidos en este espacio. Inscrito en el campo teórico del Análisis del Discurso de línea francesa en la relación que establece con las cuestiones sobre la lengua y los saberes constituídos en Brasil, los análisis sobre la forma como se significa y se celebra la invasión en los enunciados acerca del *Día de la Hispanidad* buscan comprender los procesos de producción de sentidos que repiten las violencias, físicas y simbólicas, por las cuales pasaron los pueblos originarios. Como forma de desconstruir los sentidos sobre un supuesto lugar de destaque del colonizador se presentan recortes de materiales producidos en el ámbito de los cursos de lengua española de la Universidade Federal de Sergipe, que tienen como objetivo posibilitar caminar por otros espacios, otros discursos sobre América Latina. La propuesta es, por fin, considerar una

¹ Doutora em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense - UFF. Professora Associada de língua espanhola da Universidade Federal de Sergipe - UFS.

educación lingüística de base discursiva, que posibilite la formación de profesores y profesoras de lengua española capaces de promover otros saberes en sus clases.

Palabras-clave: América Latina; discursos de/sobre; educación lingüística en lengua española.

1 Construindo um percurso entre pesquisa e docência

Os sentidos funcionam pelo fato mesmo de circularem. Um discurso que fala do índio é como o discurso sobre o pobre: é produtivo nas relações de poder.

Eni Orlandi, 2008 [1990].

Brasil, meu nego
Deixa eu te contar
A história que a história não conta
O avesso do mesmo lugar
Na luta é que a gente se encontra

Brasil, meu denço
A Mangueira chegou
Com versos que o livro apagou
Desde 1500 tem mais invasão do que descobrimento
Tem sangue retinto pisado
Atrás do herói emoldurado
Mulheres, tamoios, mulatos
Eu quero um país que não está no retrato

História para ninar gente grande. Estação Primeira de Mangueira, 2019.

Sempre que começo a construir um novo curso e as aulas que serão produzidas para o semestre, começo a pensar a partir do meu lugar como pesquisadora do campo da Análise de Discurso e da História das Ideias Linguísticas. Não há lugar fora para o sujeito, inscrito em suas posições ideológicas, históricas, teóricas... Essa perspectiva constitui nossa prática de sala de aula, desde a concepção das disciplinas nas/com as quais vamos trabalhar à produção da avaliação que será proposta. Embora possa haver quem acredite que a prática pedagógica está desvinculada da pesquisa, como professora-pesquisadora, é nesse duplo processo que me encontro/desencontro. Posso afirmar, ainda, que antes mesmo desse processo, a organização de um currículo escolar se faz a partir de concepções teóricas. Neste artigo, apesar de compreender os currículos também como históricos e construídos a partir de posições teóricas, não me deterei nesta questão, por ser outro meu objetivo. Ancorada nos pressupostos teóricos da Análise de Discurso materialista, apresentarei reflexões acerca da elaboração de aulas para as disciplinas de língua espanhola, realizadas na Universidade Federal de Sergipe. No recorte que faço para este trabalho, centrarei a discussão, principalmente, nas questões apontadas na obra *Terra à vista. discurso do confronto: velho e novo mundo* e na forma como as proposições de Orlandi (2008 [1990]) me possibilitaram pensar na organização de um curso que partiu das noções de “discurso de” e “discurso sobre”, equivocando a memória sobre o episódio da invasão da América e sobre os povos originários, buscando possibilitar a circulação de discursos outros na

formação de futuros docentes de Espanhol como Língua Estrangeira no Brasil.

2 Os currículos dos cursos de Letras Espanhol: reorganizando saberes

A organização dos conteúdos, sejam eles de qualquer perspectiva, não se apresenta a partir de uma ordem pré-estabelecida. O funcionamento tem a ver com os conhecimentos que buscamos construir, aqueles que desejamos pouco a pouco aceder e mobilizar em cada aula, que se produzem a partir das imagens (PÊCHEUX, 1990 [1969]) que compartilhamos sobre as aulas de língua espanhola, sobre os discentes, sobre nosso lugar como professoras e professores nessa/dessa língua. Assim começamos mais uma empreitada na construção de novos saberes, para nós, importantes, e baseados nas imagens que temos daqueles que participarão dos cursos.

O corpus de que vou tratar, aqui, se desenvolveu juntamente com as turmas de Língua Espanhola II e Teoria e Prática de Língua Espanhola II da Universidade Federal de Sergipe (UFS), no segundo semestre do ano de 2019². Na UFS, hoje funcionam dois cursos concomitantes, o de dupla habilitação - Letras Português/Espanhol - e o de habilitação única - Letras Espanhol. O currículo do curso de dupla habilitação foi aprovado em 2007 e ainda não foi reformulado, diferente do curso de Letras Espanhol que passou por uma reformulação e teve a publicação de sua nova Resolução em 2013. Apesar das grandes mudanças na estrutura macro do curso, o ementário referente às disciplinas de educação linguística em língua espanhola não sofreu muitas mudanças. Passamos a reproduzir abaixo os conteúdos designados para ambos os cursos, de acordo com suas ementas. Em Língua Espanhola II, se prevê:

Seqüência dos estudos da língua espanhola através dos atos de linguagem, dos aspectos culturais e das estruturas morfossintáticas e fonéticas, em nível básico. Desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas priorizando a compreensão e a expressão orais. (Resolução nº 58, 2007, p. 15)

No currículo deste curso, privilegiavam-se as habilidades comunicativas e o conteúdo estava organizado a partir de estruturas morfossintáticas e fonéticas. No curso de habilitação única, já reestruturado, objetivou-se organizar os conteúdos a partir dos gêneros textuais que, neste período, se dariam com foco nos textos narrativos, como se lê na sequência:

Desenvolvimento do estudo dos aspectos culturais, linguísticos e pedagógicos da língua espanhola. Linguagem em uso: Formas verbais do indicativo a partir da perspectiva dos gêneros discursivos com predominância de características textuais narrativas. Aperfeiçoamento da produção/compreensão oral e escrita. Elementos de Educação Linguística. (Resolução nº 30/2013/CONEPE, p. 14)

² Este curso foi produzido em parceria com a professora Doris Matos, minha colega do colegiado de Espanhol do Departamento de Letras Estrangeiras. Como as turmas iniciais são divididas em razão do número de alunos, compartilhamos as mesmas disciplinas, se assim escolhemos e, quando isso acontece, produzimos o material em colaboração. Os recortes que trago neste capítulo são apenas minha parte da produção, mas todo o curso foi elaborado a partir de perspectivas críticas, a saber: a análise de discurso e a linguística aplicada. De igual modo, quando me referir ao que pensamos sobre a construção do curso, enunciarei em 1ª pessoa do plural, incluindo essa querida parceira, e, ao tratar do recorte para o artigo, em 1ª pessoa do singular.

Como o curso de habilitação dupla tem seu ementário muito defasado, o que busco fazer é adaptar e pensar nos temas, partindo do PPC do curso de Letras Espanhol que me permite trabalhar com narrativas. Assim, as turmas caminham juntas e, de acordo com o que acredito ser o mais importante, da minha perspectiva como professora, que é o trabalho com a língua de forma contextualizada, em textos narrativos, que nos permitam compreender os sentidos do texto e não apenas pensar em habilidades - seja de forma separada ou integrada - mas que colocam a língua no lugar do uso fora do sujeito, como algo que ele precise alcançar, como a habilidade de jogar bola, por exemplo. O sujeito é constituído na língua e o processo de educação linguística em língua estrangeira deve contemplar as discussões que partam da compreensão dos sentidos que por ela se difundem.

Considerando essas reflexões, o primeiro recorte que faço é o temático, selecionando por quais caminhos vamos seguir, que discussões gostaria de provocar, para os alunos que, imaginariamente, conheço. Esta seleção que deve fazer toda professora e todo professor é também discurso. É pensar nos interlocutores, por acreditar que os sentidos se produzem entre eles discursivamente. Nesta seleção, também está a perspectiva histórica, compreendendo que, na história, sentidos se constituem. Ou seja, é no imaginário que compartilho sobre os alunos, sobre a universidade pública e, principalmente, sobre os temas que vou tentando construir o(s) (per)curso(s).

3 Caminhos para uma perspectiva discursiva da educação linguística

[...] é mais convincente conceber a língua (objeto da linguística) como a base sobre a qual processos se constroem; a base linguística caracteriza, nessa perspectiva, o funcionamento da língua em relação a si própria, enquanto realidade relativamente autônoma; e é preciso, por conseguinte, reservar a expressão processo discursivo (processo de produção do discurso) ao funcionamento da base linguística em relação a representações postas em jogo nas relações sociais.

Michel Pécheux, 2011

Como analista do discurso e formadora de professores de língua espanhola, parto de uma perspectiva política, histórica e ideológica, ou seja, discursiva, para a educação linguística em espanhol, em que se trata a língua como materialização dos processos discursivos. O professor de língua - materna, nacional, de imigração, de fronteira, dos povos originários, estrangeira - precisa questionar (-se) quando assume esse lugar. Não é possível partir do princípio de um saber sobre A língua, com a suposta evidência que se apresenta com o artigo definido. De minha parte, diria que são questionamentos fundamentais: o que é língua? O que é ensinar língua estrangeira? O que é educação linguística em língua estrangeira? E mais, especificamente, no que diz respeito ao Espanhol, frente à diversidade declarada: o que é a língua espanhola? O que é ensinar espanhol no Brasil? Vale ressaltar que o próprio gesto de fazer tais perguntas já demonstra um trabalho de questionamento daquilo que se coloca como evidente, trabalho sempre necessário aos que se colocam no labor com a língua.³

³ Agradeço a Michel Marques a leitura e a reflexão sobre este questionamento.

Se, como professora, parto da concepção de que língua é um sistema fechado, cujo funcionamento se dá na relação entre as peças que a conformam, tal como se apresentam nos pressupostos saussureanos (SAUSSURE, 1977 [1916]), estabeleço um modo organizar as aulas centradas nas estruturas linguísticas. Assim será também se acredito em uma perspectiva da enunciação (BENVENISTE, 1989), ou língua como comunicação, em que o sucesso da comunicação depende da entrega da mensagem sem ruído (JAKOBSON, 2007), ou de uma perspectiva dialógica de linguagem (BAKHTIN, 1981). Não quero afirmar que uma ou outra perspectiva é a mais ou menos adequada, mas parto do princípio de que as respostas às perguntas anteriores direcionam as práticas daqueles que refletem sobre suas aulas. Parto, então, de uma perspectiva discursiva da educação que, como já afirmado em outro trabalho, pressupõe “uma reflexão que leve em consideração a língua como discurso e a sala de aula como lugar em que a língua está em movimento, em curso, onde sentidos são formulados, construídos e difundidos.” (COLAÇA, 2018, p. 204)

A sala de aula é então lugar de embate, de disputa de sentidos, com e por sujeitos, ideologicamente interpelados, imersos em saberes, ideologias⁴, perpassados pela relação imaginária (PÊCHEUX, 1990 [1969]) sobre: as línguas - português, espanhol e as demais que sejam referidas -, os países de língua espanhola e sua(s) culturas, os conhecimentos dos sujeitos-alunos, os conhecimentos do sujeito-professor, os conhecimentos a serem ensinados/aprendidos, a relação entre aluno/a e professora e da relação com o próprio livro e/ou material didático. É no jogo das formações imaginárias que mantêm/suportam - no sentido de ser suporte mesmo - a relação entre os interlocutores que penso entrar quando ocupo o lugar de docente-analista de discurso. Nesta direção, cabe colocar mais uma pergunta: se trabalhamos por temáticas, pela organização dos saberes que, imaginariamente, os discentes “devem saber”, que temas levar para a sala de aula? Essa pergunta nos permite uma direção de resposta: os temas têm a ver com os discursos que circulam socialmente e eu, como professora de língua espanhola, quando seleciono um, me inscrevo discursivamente, tomo posição. (PECHEUX, 1988 [1975])

Na próxima seção deste artigo, me aprofundarei no material das aulas, que passam a constar como o meu *corpus* de trabalho, e a forma como busquei relacionar as questões incitadas por Orlandi (2008 [1990]), em *Terra à Vista*, ao ensino de narrativas, tal qual se prevê no PPC do curso de Letras Espanhol.

4 Ecos de um mesmo lugar

Mas se, de um lado, o silêncio serve para pôr em funcionamento o apagamento de sentidos, ele serve também para produzir resistência. Em uma fala (a do colonizador) já vem o que o outro não pode falar, e assim conseguimos, mediante a explicitação desses processos de significação, trazer para o jogo da linguagem o “silenciado”. Para isso, é preciso sempre se observar: o que o colonizador não está dizendo quando está dizendo “x”?

Eni Orlandi, 2008 [1990]

⁴ Aqui, tomo o termo “ideologias” no plural e com letra minúscula para trazer a referência de Althusser (2003[1971]), ao tratar da diferença entre estas e a Ideologia que interpela a todos.

Passo, nessa seção, a tratar mais diretamente da forma como a leitura do *Terra à vista* me possibilitou encontrar-me com outras formas de olhar para a América Latina, espaço em que vivo, que pesquiso⁵ e sobre o qual ensino. Estar neste lugar, ocupar essa posição, me faz refletir sobre ela frente à hegemonia do país europeu nas salas de aula dos cursos de língua e demais instituições que ensinam a língua espanhola. Proliferam, nas textualidades, com frequência, os mesmos enunciados, as mesmas imagens, os mesmos discursos. O lugar da Espanha aparece como aquele prioritário, central, significado como o padrão na língua e na cultura. Uma proposta de cultura que se pretende plural, mas que faz eco repetindo o flamenco, a Catedral de Barcelona, Cervantes, Picasso...

O objetivo é apresentar algumas das questões relacionadas ao mundo hispânico que reproduzem os mesmos lugares de conhecimento sobre esta língua para, no seguinte, propor, pela perspectiva discursiva, outros caminhos que considerem “outras histórias”, em uma referência ao título *Língua brasileira e outras histórias: discursos sobre a língua e o ensino no Brasil*, em que Orlandi se propõe a discutir a língua brasileira. Tomando a proposição de Orlandi, precisamos começar a pensar também no processo de descolonização da(s) língua(s) espanhola(s) no continente, ou melhor, do castelhano que se fala na América Hispânica.⁶ A reflexão sobre a descolonização da qual trata Orlandi teria sido uma continuidade de seus escritos anteriores.

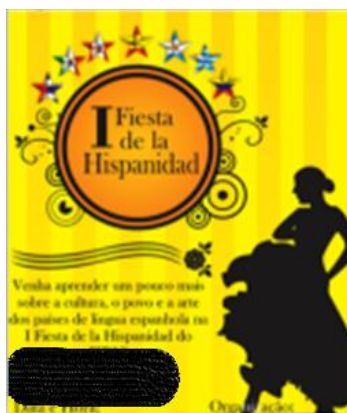
Neste livro - certamente toda a reflexão anterior, marcada, sem dúvida, pelo que aprendi escrevendo o meu livro “Terra à vista” (1991), aí produz seus efeitos, no contato com (ou seria na procura de) a língua na sua materialidade, a língua fluida, por isso mesmo difícil de acessar e no confronto com a força da materialidade de uma história que se impõe, a nossa história - muitos dos autores que constituem nossa tradição (memória) lingüística trarão suas contribuições. Não as que apresentaram e representaram no momento de seus aparecimentos. Mas no longo prazo da história, como podem ser lidos/ouvidos hoje. Como parte da história de nossa língua e do conhecimento produzido sobre ela. Da organização de nossa sociedade face ao saber a língua e na necessidade de mostrar os conhecimentos da língua. (ORLANDI, 2009b, p. 9)

É essa proposta de pensar em outras histórias a partir de outros lugares, não apenas dos que se/cristalizaram n/a memória, que pretendemos seguir. Sem a pretensão de contar histórias como o faz Orlandi, vou apresentar alguns discursos do imaginário sobre a língua espanhola e/ou a “cultura” hispânica para, posteriormente, apresentar sequências em que tentamos descolonizar não só a língua, mas também os saberes a ela vinculados/nela constituídos/ por ela reproduzidos.

⁵ Há alguns anos, venho me dedicando a trabalhar com questões cuja centralidade se dá nesse espaço de enunciação. Durante o mestrado, meu objeto de pesquisa estava em Cuba (COLAÇA, 2010); no Doutorado, me debrucei sobre as políticas de línguas no Paraguai (COLAÇA, 2015); em 2016, propus o primeiro projeto sobre o discurso político na América Latina e, desde 2019, venho pesquisando, junto aos meus discentes de iniciação científica, como são enunciadas as mulheres nesse continente.

⁶ Sobre a disputa entre as denominações “español” e “castellano” nos países da América Hispânica, cf. Alonso (1958). Se partimos do trabalho de Dezerto (2013), podemos estender sua discussão sobre o conteúdo disciplinar “língua francesa” para propor um rápido exercício de reflexão acerca da disciplinarização da língua espanhola no Brasil, ou seja, de como uma língua se torna conteúdo disciplinar. Esses temas não serão desenvolvidos neste texto, por que nosso objetivo é outro, mas fica o convite às leituras.

Para ilustrar uma primeira aproximação aos sentidos que circulam sobre o mundo hispânico, proponho a leitura do texto na sequência:



Venha aprender um pouco mais sobre a cultura, o povo e a arte dos países de língua espanhola, na I Fiesta de la Hispanidad do [instituto]⁷.

Em primeiro lugar, é importante marcar algumas questões, tal como a referência à instituição, que foi apagada para que não seja identificada, pois não é nosso interesse afirmar sobre o que uma instituição em si promove, mas sobre os sentidos que circulam e que são postos em evidência quando se fala de ensino de língua espanhola. Os discursos são históricos e, por isso, um cartaz como este é representativo de muitos outros. Ele significa, porque houve outros antes, e porque outros circulam e se enlaçam a uma rede de sentidos. Para seguir, portanto, com uma proposta de leitura do cartaz, recorro à noção de materialidade significante, desenvolvida por Lagazzi (2011).

Assumindo que o discurso se constitui na relação entre a língua e a história, propus falar do discurso como a relação entre a materialidade significante e a história para poder concernir o trabalho com as diferentes materialidades e reiterar a importância de tomarmos o sentido como efeito de um trabalho simbólico sobre a cadeia significante, na história. Materialidades preñes de serem significadas. Materialidades que compreendo como o modo significante pelo qual o sentido se formula. (LAGAZZI, 2011, p. 401)

Para a autora, no imbricamento entre as materialidades, podemos compreender o jogo dos sentidos na história. No que se refere à composição de cores do cartaz, nota-se o amarelo que se divide com outra cor, em tons de vermelho/laranja que se ostentam em listras. Dentre todas as cores do arco-íris e outras tantas disponíveis, nos eventos sobre língua espanhola, estas são recorrentes. Junto às cores, muitas vezes, flamula, simbolicamente, a bandeira da Espanha, que também se apresenta praticamente colada, nos sites, às versões do texto para a língua espanhola, isto é, ao nome da língua em que se veicula sobre o conteúdo. No cartaz, a bandeira da Espanha se vê representada em uma estrela no centro, entre as demais, acima do nome do evento. Lembramo-nos dos estudos de Hobsbawn para quem a produção de símbolos nacionais tem um papel conformador na relação com um Estado Nacional.

⁷ Texto adaptado.

Naturalmente, os Estados iriam usar a maquinaria de comunicação, crescentemente poderosa junto a seus habitantes - sobretudo as escolas primárias - para difundir a imagem e a herança da “nação” e inculcar adesão a ela, bem como ligá-los ao país e à bandeira, frequentemente “inventando tradições”, ou mesmo nações, com esse objetivo. (HOBSBAWN, 2013 [1974], p. 128)

Os Estados usam sua "maquinaria" para divulgar a imagem da nação que se veicula através de símbolos nacionais que direcionam os sentidos. Podemos afirmar que, a partir desse jogo de relações, discursivamente, se produz a imagem da Espanha como território nacional, além de que se liga diretamente a língua a símbolos daquela nação. Apagam-se, assim, no mesmo gesto, tanto as demais línguas oficiais, nacionais e regionais daquele país, como também as demais línguas que convivem - não harmonicamente - nos demais espaços nacionais em que a língua espanhola é oficial, ou seja, em diversos países da América Hispânica e na Guiné Equatorial, na África, por exemplo. Silenciam-se outros discursos, sentidos do embate dos grupos que falam/se significam em outras línguas, ou que “vivem entre línguas”, para tomar emprestadas as palavras de Molloy (2018). Discursivamente, constrói-se também a imagem de unidade de uma língua, que passa a significar como a língua espanhola, central, padrão, homogênea. Como afirmam Gadet e Pêcheux (2010 [1981]), a língua é uma questão do Estado. Pela criação e reprodução de símbolos nacionais produz-se uma imagem de unidade mediante a construção de símbolos com os quais devem se identificar os sujeitos, sujeitos da sua língua.

Voltamos nosso olhar para a materialidade verbal do cartaz, em que há um convite para que se aprenda “mais sobre a cultura, o povo e a arte dos países de língua espanhola”. O uso das palavras no singular, precedidas de artigos definidos, direcionam para uma unidade que se lê nas marcas morfológicas, mas também, e diria principalmente, na relação com a materialidade não-verbal. Além das cores, no canto direito do cartaz, sobressai a sombra do que podemos ler como uma *bailaora* de flamenco, que remete, mais uma vez, a uma mesma nação, através de outro símbolo construído como marca de determinado lugar. Como nos ensina Lagazzi (2011), na imbricação, o histórico e o ideológico significam. Na materialidade verbal, se aponta para “a cultura dos povos de língua espanhola”, direcionando os sentidos para a cultura central a ser celebrada.

Em outra busca, na página de um curso de línguas, se lê a história contada sobre o *Columbus Day/Día de la Hispanidad*⁸.

A chegada dos espanhóis às Américas marcou definitivamente a história do continente. Nas aulas de história aprendemos que Cristóvão Colombo descobriu as Américas em 1492, chegando na região que hoje conhecemos como a América Central.

Nos Estados Unidos a data é feriado federal, apesar de nem todos os estados aderirem a ele - ou seja, você ainda consegue encontrar lojas e escritórios abertos, dependendo do lugar em que você está. Já nos lugares que homenageiam a data, a festa está garantida: com paradas, missas e fogos de artifício. O Columbus Day é sempre comemorado na 2ª segunda-feira de outubro!

Já nos países *hispanohablantes*, no dia 12 de outubro, as festividades celebram

⁸ Columbus Day/ Día de la Hispanidad. Disponível em: <https://fisk.com.br/blog/columbus-day-dia-de-la-hispanidad>. Acesso em 10 de maio de 2022.

o *Día de la Hispanidad*: uma data para que os povos celebrem a fusão de tantas culturas pré-colombianas distintas com a espanhola. O feriado também recebe nomes como *Día de la Raza* (México), *Día del Respeto a la Diversidad Cultural* (Argentina) e *Día del Encuentro de Dos Mundos* (Chile), entre outros. (Grifos do texto original).

Entre tantos nomes possíveis para o evento, como se aponta no próprio texto, a instituição destaca o *Día de la Hispanidad*, como vimos também no cartaz. Além da centralidade deste modo de dizer sobre o dia, o texto repete os sentidos para uma chegada pacífica dos espanhóis em terras americanas. Materialmente, o que há, neste dia, é a celebração da invasão. Na sequência, a harmonia se encontra em uma “fusão”, que não deixa espaço para os sentidos de disputa, violência e genocídio dos vários grupos no texto referido como “culturas pré-colombianas”. Imaginariamente, há a proposição de uma igualdade de condições em que se projeta um encontro, quase uma festa, que se atualiza na nova celebração do *Día de la Hispanidad*. Lê-se, ainda, que “o feriado também recebe nomes como *Día de la Raza* (México), *Día del Respeto a la Diversidad Cultural* (Argentina) e *Día del Encuentro de Dos Mundos* (Chile), entre outros”, em um sistema de paralelismo, em uma rede parafrástica, que são representados, nessa formulação, como nomes diferentes para o mesmo tipo de celebração, silenciando as diferenças existentes quando se enuncia de um ou outro lugar. “Denominar é significar, ou melhor, representa uma vertente do processo social geral de produção de sentidos. O processo de denominação não está na ordem da língua ou das coisas, mas organiza-se na ordem do discursivo” (MARIANI, 1998, p. 118). Entre o *Día de la Hispanidad* e o *Día de la Raza* há um universo de sentidos a serem significados. Ou silenciados, como no texto em análise. Para Orlandi,

O próprio dessas práticas é relacionar o dizer com o não dizer, com o dito em outro lugar e com o que poderia ser dito. Essa escuta tem de particular o ser sensível às relações de sentido - seja pelo trabalho da memória (o interdiscurso) seja pela menção (a intertextualidade). O que praticamos, então, são novos gestos de leitura, percorrendo os caminhos dos sentidos. (ORLANDI, 2001, p. 9)

Na relação parafrástica que se estabelece, as denominações são colocadas como equivalentes, mas, como nos ensina Orlandi (2009a), é nesse processo que os sentidos deslizam.

5 Discursos de/sobre América Latina: desconstruindo hegemonias

A ideia de que os brancos europeus podiam sair colonizando o resto do mundo estava sustentada na premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo-a para essa luz incrível. Esse chamado para o meio da civilização sempre foi justificado pela noção de que existe um jeito de estar aqui na Terra, uma certa verdade, ou uma concepção de verdade, que guiou muitas escolhas feitas em diferentes períodos da história.

Ailton Krenak, 2020a.

¿Colonización o invasión? foi o título que demos ao primeiro encontro com os alunos do curso. Tal título buscava equivococar os sentidos já no primeiro contato. Na aula, seguiríamos com o tema *Día de la Hispanidad*, com o objetivo de desconstruir o imaginário de um processo amigável, que ainda ressoa na atualidade, como vimos na seção anterior. O caminho, de acordo com Orlandi, pode ser descolar-se dos discursos outros sobre os índios e conhecer os *discursos sobre os índios* pelos próprios índios.

[...] o primeiro grupo a que tive acesso foram os Xerente. Em seguida os Assurini. Falta ainda ter contato com o grupo guarani, os Kaiwá, da região de Dourados. A idéia é conseguir compreender aproximações e diferenças, especificidades, modos de significar a relação de contato entre os Índios e os Ocidentais, não através de historiadores, ou de antropólogos, nem mesmo de linguistas, mas da própria maneira como os sujeitos se significam e significam essas relações. Ou seja, trata-se de procurar compreender o contato através do discurso indígena. Do próprio Índio e sobre o Índio. (ORLANDI, 2009, p. 13)

Buscando percorrer novos gestos de leitura e compreendendo que nosso lugar na formação de professores e professoras é justamente equivococar os sentidos postos como evidentes, o objetivo era exatamente questionar os *discursos sobre* a chegada dos europeus nestas terras e o dia enunciado como festividade. O primeiro texto selecionado foi uma obra do muralista Diego Rivera, “La llegada de los españoles a Veracruz” (1951), encontrada também em referências como “Mural con los conquistadores”⁹, “El desembarco de los españoles” e “La conquista de México”.



No mural, uma das figuras que se vê como central é o que foi retratado historicamente como o conquistador do México, Hernán Cortés. Sem querer explorar toda a obra, que seria já por si só tema de um artigo, podemos nos deter na imagem de Cortés, cuja pele se vê com uma

⁹ Imagem reproduzida de <https://www.turismomexico.es/mexico-df-ciudad-de-mexico/murales-de-diego-rivera-en-el-palacio-nacional/>. Data de acesso: 10 mai. 2022.

cor esverdeada que, como se lê em análises sobre o trabalho de Diego Rivera, indicaria a sua pele como metáfora da doença da qual padecia, que teria sido transmitida aos povos desta terra, dentre tantas outras¹⁰ que teriam sido causas do grande número de mortes dos povos originários.

Consideramos, então, este mural de Diego Rivera, junto a outros produzidos pelo muralista, como uma retomada dos discursos sobre a conquista, partindo de outro lugar. É o muralista que passa a enunciar o invasor como o diferente, como aquele que está fora da “normalidade”, contrapondo suas formas de dizer a outras formas antes cristalizadas na memória sobre o evento histórico. Os *discursos sobre* a conquista e os conquistados são reinterpretados a partir dos *discursos de* sujeitos latino-americanos, neste caso, do pintor mexicano. Nas obras do autor, como aponta Mortellaro¹¹,

Las visiones de la Conquista pintadas por Rivera se encuentran en tres programas murales: en el Palacio de Cortés en Cuernavaca en 1930, en la pared central del gran tríptico mural conocido como Epopeya del pueblo de México (1929-1935), que se encuentra en la escalera principal del Palacio Nacional; y en el célebre panel titulado La llegada de los españoles a Veracruz (1951) que sirve como remate a una serie de murales sobre el mundo indígena situados en el corredor del primer piso del Palacio Nacional. Estos pasajes pictóricos forman parte de interpretaciones de la historia nacional que Rivera comenzó a idear en la década de los años veinte y que, con el paso de los años, fueron volviéndose cada vez más radicales en su crítica a la Conquista.

Para dar sequência ao tema, especificamente no que se refere à celebração da invasão, trouxemos o texto: “*Hispanidad? El 12 de octubre se enseña en América hablando de asaltos y colonización*”, no qual a data de 12 de outubro é comentada por correspondentes de países da América Latina, no jornal El País.

La llegada al Nuevo Mundo no fue un descubrimiento, fue una conquista.

Preguntamos a periodistas de varios países americanos.

Los primeros homenajes del Nuevo Mundo a Colón, de José Garnelo Alda, 1892.

Oficialmente, el 12 de octubre se celebra en España el Día de la Fiesta Nacional, aunque también se conoce como el Día de la Hispanidad. En realidad, lo que se conmemora es el descubrimiento de América por Cristóbal Colón en 1492. Un momento... ¿descubrimiento? Y aquí empieza el desacuerdo. La historia que hemos aprendido a este lado del Atlántico habla de viajeros y descubridores que llegan al Nuevo Mundo capitaneados por un aventurero que muchos pensamos que también era español. Esa lección dejaba a un lado a los nativos que ya vivían en América antes de que llegaran los españoles, el saqueo de los recursos naturales e incluso la verdadera

¹⁰ BBC News. Como a ciência resolveu o mistério do 'cocoliztli', epidemia que dizimou os astecas há 500 anos. <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-42717704#:~:text=Os%20surto%20foram%20chamados%20de,%2C%20na%20realidade%2C%20a%20salmon%20ela>. Acesso: 05 mai. 2022.

¹¹ Itzel Rodríguez Mortellaro, La Conquista en los murales de Diego Rivera, México, Noticonquista, <http://www.noticonquista.unam.mx/amoxtli/2492/2477>. Acesso em 18 mai. 2022.

nacionalidad de Colón, que era genovés.

Sin embargo, la historia que se enseña en América es distinta. Hemos querido preguntar a varios periodistas y corresponsales americanos para que nos digan cómo entienden en sus países el 12 de octubre [...] ¹²

Na sequência do texto, estão representados Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Estados Unidos, México e Peru. Não vou me deter aqui no que diz cada correspondente, mas ao que chamo de de-superficialização, tomando emprestada a noção Pêcheux e Fuchs (1990 [1975]), para ultrapassar os limites do texto apresentado anteriormente sobre o evento e seguir em uma perspectiva discursiva de leitura. Para abordar o tema, havia sido pedido, previamente, que os estudantes pesquisassem sobre a data. Como proposta, apresentamos a seção da aula *Algo más sobre el texto*, com perguntas:

- i. En los países presentados en el texto, ¿es el 12 de octubre un día festivo?
- ii. Y en el país que investigaste, ¿es un día festivo o de resistencia?
- iii. ¿Crees que hay más motivos para celebrar o para resistir? ¿Por qué? (Explica con tus palabras y acuérdate de usar los verbos en presente de indicativo.);
- iv. Imagínate que tienes que promover una campaña publicitaria sobre el día 12 de octubre en América y haz frases para componer los carteles que se expondrán en la ciudad. Acuérdate de usar frases cortas, con significados fuertes que causen impacto y en presente de indicativo.

Uma abordagem discursiva para a educação deve buscar privilegiar outros sentidos, filiados a outras formações discursivas, questionando a ordem das evidências que se colocam para o sujeito e a forma como os discursos circulam, reproduzindo práticas, modos de significar, privilegiando sempre os mesmos espaços. Assim como, em *Terra à vista*, Orlandi buscava discutir como os discursos sobre os povos silenciaram as vozes deste lado do continente, partimos dessa concepção, retomando a memória dos dizeres já consolidados para questioná-los. Vale lembrar que “memória aqui deve ser entendida não no sentido diretamente psicologista da “memória individual”, mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador” (PÊCHEUX, 2007, p. 50). Nesse jogo entre os discursos instituídos como memória e outros discursos, possibilitamos (ou tentamos) deslocar, a partir de uma perspectiva crítica de leitura, o nosso objeto de ensino, qual seja, o que ficou instituído como “a língua espanhola e suas culturas”.

Para delinear um “percurso de sentidos”¹³, seguimos no semestre com o tema, partindo da versão dos colonizadores, ou seja, do que supomos, no jogo das formações imaginárias, ser o conhecimento dos discentes, a história oficial, para, então, apresentar outras textualidades, advindas de outro lugar.

Nas duas aulas seguintes, disponibilizadas em um bloco intitulado “¿Colonización o invasión? La versión de los colonizadores”, o primeiro texto utilizado foi um vídeo, disponível na plataforma YouTube: “El Descubrimiento de América por Cristóbal Colón”¹⁴. Após ver o

¹² “Hispanidad? El 12 de octubre se enseña en América hablando de asaltos y colonización”. Disponível em: https://verne.elpais.com/verne/2016/10/11/articulo/1476195066_630848.html. Acesso: 17 out. 2018.

¹³ Título da 2ª seção do capítulo de Introdução da obra *Terra à vista* (ORLANDI, 2008).

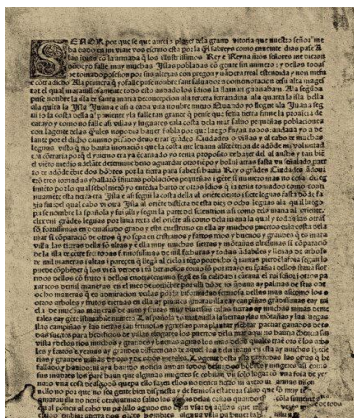
¹⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FdzSgFEuR8>. Acesso: 24 out. 2018.

vídeo, foram feitas algumas perguntas de compreensão, tanto de nível global como específicas:

- i. A finales del Siglo XV, ¿qué pensaba la gente sobre la Tierra?
- ii. ¿Y qué idea tenía Cristóbal Colón del mismo tema?
- iii. ¿Qué cosas temía y creía la gente?
- iv. ¿De dónde era Colón? ¿Y dónde vivía?;
- v. ¿Qué proyecto tenía Colón y cómo se llamaba?;
- vi. Al fin, ¿qué ocurrió tras toda la empresa hecha por Colón? Haz un pequeño resumen de lo que has visto en el vídeo acerca de la historia tradicional sobre la colonización, o sea, la versión de los colonizadores.”¹⁵

Após o trabalho de compreensão do texto, nosso objetivo era deixar marcado, evidenciado que esta era uma versão e não uma suposta história verdadeira, mas o encontro dos dois mundos, de dois imaginários, como trata Mariani (2004) em *Colonização lingüística*.

Ainda sobre esta versão, consideramos importante aproximar os discentes a textualidades diversas, aprenderem a pesquisar e conhecer fontes confiáveis de pesquisa. Por esse motivo, na segunda parte da aula, trouxe-me o fac-símile da Carta da primeira viagem, atribuída a Colombo, cujo texto transcrito está disponível no site do governo em domínio público,¹⁶ apresentamos a transcrição do texto original e, posteriormente, do texto em espanhol atual, do qual apenas apresento, aqui, um recorte:



[...] Ellos no tienen hierro, ni acero, ni armas, ni son para ello, no porque no sea gente bien dispuesta y de hermosa estatura, salvo que son muy temeroso a maravilla. No tienen otras armas salvo las armas de las cañas, cuando están con la simiente, a la cual ponen al cabo un palillo agudo; y no osan usar de aquellas; que muchas veces me ha acaecido enviar a

Hasta los pedazos de los arcos rotos, de las pipas tomaban, y daban lo que tenían como bestias; así que me pareció mal, y yo lo defendí, y daba yo gracias mil cosas buenas, que yo llevaba, porque tomen amor, y allende de esto se hagan cristianos, y se inclinen al amor y servicio de Sus Altezas y de toda la nación castellana, y procuren de ayuntar y nos dar de las cosas que tienen en abundancia, que nos son necesarias. Y no conocían ninguna seta ni idolatría salvo que todos creen que las fuerzas y el bien es en el cielo, y creían muy firme que yo con estos navíos y gente venía del

¹⁵ O objetivo da discussão era compreender o texto e, posteriormente, a função dos verbos no pretérito imperfeito. A tentativa é de uma abordagem contextualizada da gramática, em que o discente conhece primeiro a função para então sistematizar os conhecimentos. Não me atei a este ponto, para não entrar em outras questões neste momento, mas em todas as aulas as questões gramaticais estão colocadas, visto que, como transcrito anteriormente, nossos currículos preveem a aprendizagem das formas da língua.

¹⁶ Carta de Colón anunciando el descubrimiento Cristóbal Colón. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bk000067.pdf> Acesso: 10 mai. 2022.

cielo, y en tal catamiento me recibían en todo cabo, después de haber perdido el miedo. Y esto no procede porque sean ignorantes, y salvo de muy sutil ingenio y hombres que navegan todas aquellas mares, que es maravilla la buena cuenta que ellos dan que de todo; salvo porque nunca vieron gente vestida ni semejantes navíos.

Após outras perguntas relacionadas à compreensão de partes do texto e outras relacionadas com a função do verbo em pretérito imperfeito, questionamos:

- i. Según Colón, ¿qué cosas diferentes había en las nuevas tierras?”
- ii. Según lo que se lee en “siempre están de propósito que vengo del cielo”, ¿qué creían los indios sobre su procedencia?
- iii. “Hasta los pedazos de los arcos rotos, de las pipas tomaban, y daban lo que tenían como bestias;” Buscando tus conocimientos sobre la historia de la colonización, explica con tus palabras qué significaba la relación expuesta entre colonizadores e indios expuesta en este fragmento.

Nosso objetivo era, com estas perguntas, trabalhar a partir da formulação, tanto dos enunciados dispostos na carta da viagem, como das nossas perguntas, entendendo que o modo como perguntamos também direciona a compreensão daquilo que queremos (imaginariamente) abordar. Este era já o final das duas aulas e buscávamos apontar: a. para a forma como se referiam aos povos originários, como “feras”; b. para a violência no processo, representada pelo saque de seus pertences - “daban lo que tenían como bestias” -; e c. para uma percepção por parte dos invasores sobre a religiosidade implicada no processo de colonização - “siempre están de propósito que vengo del cielo”. Ou seja, na leitura da carta e na organização de nossas questões, demos destaque à forma como, entendendo as crenças dos povos invadidos, os invasores se projetam nesse imaginário para ocupar os espaços e conseguir benefícios. O objetivo era que os discentes pudessem não só compreender os textos que mobilizamos, mas também e, principalmente, ressignificar os sentidos que compartilham sobre a invasão.

Nossa forma de organizar as aulas também partiu de uma sequência articulada, que, pensando na obra que tomo como mote, foi possível entender o percurso de que dizia Orlandi, para que, na 3ª parte, apresentasse um mito assurini¹⁷. Assim, nesse trajeto que começa pela memória daquilo que se repete e passa aos discursos dos povos originários, apresentamos, na sequência do curso, parte da história de Moctezuma, o imperador asteca de Tenochtitlán¹⁸. Passamos, então, a enunciar um dos textos selecionados para a aula intitulada que trazia a versão dos conquistados:

Las leyendas y los presagios desde la conquista. El mundo azteca.

La profecía de las señales:

Cuenta la leyenda, que los diez años anteriores a la llegada de los españoles, se

¹⁷ O sujeito índio e seu texto: um mito assurini. Título da 2ª seção da 3ª parte - Situações - da obra Terra à vista (ORLANDI, 2008 [1990]).

¹⁸ Tenochtitlán é referida como a capital do império asteca.

sucedieran ocho señales, que profetizaron el fin del imperio azteca. Las señales eran: Una columna de fuego que apareció en el cielo nocturno (posiblemente un cometa); Un cometa que apareció en el cielo durante el día. El templo de Huitzilopochtli fue arrasado por el fuego. Un rayo cayó en el templo de Tzonmolco. Tenochtitlan se inundó. Gentes extrañas, con un cuerpo y varias cabezas, se verían rondando la ciudad. Se escuchó a una plañidera dirigir un canto fúnebre a los aztecas. Se cazó un extraño pájaro. Cuando Moctezuma miró en sus pupilas, pudo ver hombres desconocidos desembarcando en la costa.

Após a profecia, seguimos com um texto, do qual apresentarei um pequeno recorte, que enuncia do lugar de Moctezuma, construído a partir do conhecimento que se tem sobre o episódio da *Noche triste*, que recupera os embates que houve na tentativa de tomada do império asteca por parte de Cortés.

El 8 de noviembre de 1519, Moctezuma II se encontró con Hernán Cortés convencido de que era el dios Quetzalcoatl, ya que, según la leyenda, tras haberse enfrentado a Huitzilopochtli, dios de la guerra, Quetzalcóatl habría partido hacia Oriente por el mar, haciendo la promesa de que volvería en el año azteca de Ce Acatl, fecha que casualmente correspondería al año 1519 y sobre todo, con la llegada de los españoles. La actitud de Moctezuma II ha sido objeto de numerosas especulaciones. Sólo aquellos que demostraban valentía en combate, podían llegar a ser Tlatoani (Gran Sacerdotes, como Reyes o Emperadores) y, sin embargo, los actos que la historia cuenta de Moctezuma II son de un líder atemorizado. Moctezuma II cedió a todas las peticiones de Hernán Cortés puesto que no pudo reunir un ejército lo bastante grande como para poder vencer a los españoles. [...] Finalmente, los españoles tendrían que huir de Tenochtitlán el 30 de junio de 1520, fecha que pasaría a la historia conocida como: “La Noche Triste”.¹⁹

São outros sentidos sobre a invasão. A cosmologia, textualizada pelos presságios que ficaram silenciados na história oficial, passa a ser enunciada para que seja possível compreender o acontecimento de outra perspectiva, de outros lugares. A volta do Deus Quetzalcoatl explicaria parte das crenças dos grupos subjugados, mas não significava também que o processo teria sido amigável. A violência foi o tom de toda a invasão, em sua forma física e simbólica, desrespeitando seus corpos e seus conhecimentos. É preciso retomar os acontecimentos ou trabalhar nos laços da memória, visto que nem tudo se inscreve.

Não é de se admirar, nessas condições, que a ideia de fragilidade de uma tensão contraditória no processo de inscrição do acontecimento no espaço da memória tenha sido constantemente presente, sob uma dupla forma-limite que desempenhou o papel de ponto de referência:

- o acontecimento que escapa à inscrição, que não chega a se inscrever;
- o acontecimento que é absorvido na memória, como se não tivesse ocorrido (PÊCHEUX, 2007, p. 50).

¹⁹ Disponível em: <https://blogs.ua.es/mundoazteca/moctezuma-ii/>. Acesso: 01 nov. 2018.

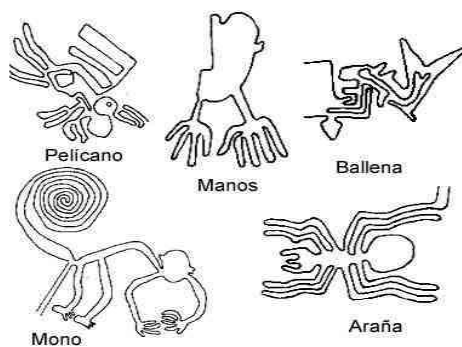
No trabalho de retomar o que se inscreveu na memória, tanto no que Pêcheux apontou como o não inscrito, como o que foi absorvido, tal como o episódio da Noite Triste, os enunciados precisam ser atualizados, é necessário reorganizá-los de forma a fazê-los circular nos espaços de ensino. É pela formação de professores e professoras que podem proporcionar novos gestos de leitura que acreditamos poder caminhar para desconstruir o que se entende hoje como o que deve ser estudado nos cursos de língua espanhola no Brasil.

Avançando um pouco nas propostas do curso, passo a apresentar algumas questões da última narrativa que vou abordar: *Historias fantásticas del mundo hispánico*. Esta aula foi proposta quase ao final do semestre e tinha como objetivo possibilitar a leitura de outras formas de contar o mundo. Começamos a aula com uma imagem de um hieróglifo de macaco e perguntamos:

- i. ¿Conoces alguna historia sobrenatural?
- ii. ¿Sabías que en el mundo hispánico hay también cosas que no se explican?
- iii. ¿Ya has escuchado hablar sobre las líneas de Nazca?
- iv. ¿Sabes en qué país están?

Na sequência, foram apresentadas as linhas mais populares de Nasca²⁰, antecedida pelos questionamentos: ¿cómo piensas surgieron tales imágenes? ¿Quién las ha hecho?

LOS GEOGLIFOS MÁS POPULARES



- i. ¿Qué son las líneas de Nazca?
- ii. ¿En qué año fueron descubiertas?
- iii. ¿Quién las descubrió y cómo?
- iv. Tras conocer un poco de la historia de las líneas de Nazca, escribe un pequeño resumen sobre lo que aprendiste. Para recordar, usa los verbos en pretérito perfecto simple o indefinido y en imperfecto.

Para responder a tais questões, o discente foi conduzido à leitura de um texto, intitulado “Un hombre en el cielo, una dama sobre la pampa.”²¹ No texto, se contava um pouco da história das Linhas de Nasca, encontradas pelo arqueólogo norte-americano Paul Kosok e, posteriormente, estudadas pela matemática alemã Maria Reiche. Desta narrativa, focamos na parte sobre a cronologia das Linhas, com o objetivo de conhecer a história referente a um

²⁰ Los geoglifos más populares. Disponível em <http://www.arqueologiadelperu.com.ar/l-nasca.htm>. Acesso: 02 jan. 2019.

²¹ “Un hombre en el cielo, una dama sobre la pampa.”. Disponível em <http://www.arqueologiadelperu.com.ar/l-nasca.htm>. Acesso: 02 jan, 2019.

estudo científico e de explorar um texto que mostrasse pela evolução do estudo a relação temporal entre os pretéritos. Como continuidade do conhecimento sobre Nasca, foi apresentado um texto mais atual, informando sobre um acidente ocorrido na região e que havia ameaçado a integridade do patrimônio histórico: “Un peruano con un camión se carga las Líneas de Nazca, con más de 2.000 años de antigüedad” e um Twitter do Ministério da Cultura peruano²²:



El conductor de un camión ha causado daños irreparables en los milenarios geoglifos conocidos como las Líneas de Nazca, situadas en el sur de Perú, después de haber entrado con un vehículo en el lugar, declarado Patrimonio de la Humanidad, y dejado profundas huellas que han afectado tres de las figuras dibujadas en la arena hace más de 2.000 años. [...]

El camión dejó en su trayecto "*huellas profundas*" en un área aproximada de unos 100 metros, de acuerdo con el comunicado.

Ministerio Cultura ✓@MinCulturaPe

#COMUNICADO: Ministerio de Cultura denuncia penalmente a chofer de camión que ingresó a la Pampa de Nasca²³

Além dos textos propostos, foi apresentada a música intitulada *Líneas de Nazca* e um documentário sobre a matemática María Reiche e seus estudos²⁴. Por fim, e que nos interessa nesta parte, pensando no percurso que fez Orlandi a chegar aos textos dos Assurini, apresentamos a lenda: “El colibrí de Nazca”²⁵:

La vida de los Nazca era de paz y esplendor, **como cultura habían logrado una perfecta sincronización con las fuerzas climáticas y telúricas de la madre tierra**. Este pacto con los elementos de la naturaleza fue celebrado siempre con la realización de grandes ceremonias, fiestas y diseños gigantes de figuras antropomorfas y zoomorfas sobre el terreno desértico, de modo tal que la cosmovisión Nazca perdurase en la eternidad. [...]

Cuando las inclemencias climáticas azotaron la civilización Nazca, se dice que el valle principal gozó siempre de agua procedente de las reservas, puquios y las altas lagunas andinas, y que el trabajo de prevención fue muy eficaz, de

²² Un peruano con un camión se carga las Líneas de Nazca, con más de 2.000 años de antigüedad” e um Twitter do Ministério da Cultura peruano. Disponível em: <https://www.mediterraneodigital.com/gente-y-tv/ultimas-noticias-gente-y-tv/prensa/un-peruano-con-un-camion-se-carga-las-lineas-de-nazca-con-mas-de-2-000-anos-de-antiguedad.html>. Acesso: 02 jan. 2019.

²³ Ministério da Cultura. Disponível em: <http://bit.ly/2FoT4ph> #PrensaCultura. Acesso: 10 dez. 2019.

²⁴ Como não é possível descrever cada parte da aula, nem é nosso objetivo, passarei ao próximo texto, que nos interessa abordar com mais detalhamento, mas deixo as referências dos materiais citados. Líneas de Nazca, de Jorge Marazuela. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=xolAhV2D7nk>. Acesso: 02 jan. 2019. María Reiche y las líneas de Nazca. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=dd6sU5LeI7I&ab_channel=LuzL%C3%B2pez. Acesso: 05 mai. 2022.

²⁵ El colibrí de Nazca. Disponível em: <http://www.takiruna.com>. Acesso: 10 dez. 2018.

modo tal que los años que se esperaba serían secos, la población y los seres vivos del entorno pudieron sobrevivir afrontando esta dura prueba de la Pachamama. En agradecimiento a la participación laboriosa del colibrí, los hombres y mujeres Nazca celebraron rituales en memoria de estas entusiastas aves y diseñaron sobre el desierto un colibrí gigante en honor de su labor sobrenatural y solidaria.

A narrativa é de autoria de Arnaldo Quispe, um escritor peruano que se apresenta com seu nome em quíchua “Inca Illa Teqsi Paq’o Takiruna”, mais conhecido como Takiruna ou Taki²⁶. Entre os discursos dos povos originários, se lê a lenda que conta a história do colibri, uma das representações mais conhecidas dentre os hieróglifos. No trabalho com o texto, procuramos questionar o seu gênero discursivo e tratar das lendas, questionando também a própria narrativa oriental sobre o que se considera como lenda e o que se considera como história, por exemplo, na explicação da criação do mundo e outros mitos fundadores de nossa sociedade. Em sua obra, Orlandi (2008 [1990]) trouxe o mito para compreender como se discursivizam a história contada, os processos semânticos, as operações sintáticas e o sujeito. Como se diz o sujeito quando conta sua história ou a história do mundo do qual participa. Em sala de aula, não é nosso propósito uma análise discursiva do texto, mas promover um debate sobre outras formas de organizar as ideias, outros modos de conhecer o mundo e, no caso de professores e professoras de língua espanhola, outras formas de dizer dessa língua, de entender seus povos e os discursos produzidos materialmente em/por suas comunidades.

Ali próximo ao Xingu, na terra indígena Pimentel Barbosa, vivia um senhor chamado Sibupá. Um dia, esse ancião chamou seus sobrinhos de adoção - eu entre eles - e nos disse: “Eu tive um sonho em que o espírito da caça estava muito bravo e dizia que eu era um irresponsável, que eu não estava cuidando bem dos espíritos dos bichos, que os *waradzu* (os brancos) estavam predando tudo e logo acabaria a caça e as pessoas não teriam mais o que comer”. Na visão daquele pajé, que os jovens foram convocados a partilhar, a terra ficaria desolada.

Foi ali que eu atinei que tinha algo na perspectiva dos povos indígenas, em nosso jeito de observar e pensar, que poderia abrir uma fresta de entendimento nesse entorno que é o mundo do conhecimento. (KRENAK, 2020b, pp. 35-36)

Como nos ensina Krenak, líder indígena importante na constituinte de 1988, que segue até hoje na defesa dos seus povos em território brasileiro e latino-americano, são outros modos de observar, outros modos de conhecer. Como professores e professoras, precisamos entender a conformação dos países sobre os quais vão ensinar, os encontros/desencontros linguístico-culturais, a violência física e simbólica que sofreram e que ainda sofrem os povos originários²⁷ para, então, poder promover uma educação crítica que se calque no respeito a estes grupos, na luta pela promoção de seus direitos, de suas vivências, muito mais do que de sua sobrevivência.

²⁶ Biografia. Disponível em <https://takiruna.com/biografia/>. Acesso: 05 mai. 2022.

²⁷ Este texto tratou exclusivamente da nossa relação com os povos originários, mas lembro que há outros grupos que sofrem violência, dos quais também precisamos fazer circular os discursos.

6 *Un pueblo sin piernas pero que camina: sigamos caminando*

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 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
 ¡Oye!
 Calle 13, 2011.

O que tentei apresentar neste texto foram, por fim, recortes de um gesto de construção de materiais para as disciplinas Língua Espanhola II e Teoria e Prática de Língua Espanhola II, em que, discursivamente me propus a fazer circular os *discursos de e sobre* a América Latina para a sala de aula, entendendo que é preciso deslocar os sempre mesmos e antigos modos de dizer da/na/sobre a língua, que estudamos/ensinamos. Fazer estes caminhos nos permite compreender os silenciamentos aos quais somos impostos e que também impomos se, em nosso lugar de poder, no lugar da centralidade que ainda ocupa o professor na produção do conhecimento, repetimos os mesmos silenciamentos, deixamos de contar outras histórias.

[...] a questão do histórico liga-se à da linguagem, à do sujeito e à da ciência, em nosso caso, as ciências humanas e sociais. Por outro lado, pensando a questão da produção de sentidos em relação ao domínio da ética e da política, podemos aí inscrever a questão da análise de discurso para a América Latina. 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 europeu ou norte-americano e assim por diante. Na prática, isso significaria reproduzir apenas os modelos e teorias, preenchendo-os com dados “específicos” para engordar os paradigmas já definidos lá fora. Ao contrário, 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 [1990], p. 36)

Cada vez mais, o que se procura é falar de “um país que não está no retrato”, como afirma o samba-enredo da Mangueira (2019) na epígrafe deste artigo. “Desde 1500 tem mais invasão do que descobrimento/Tem sangue retinto pisado/ Atrás do herói emoldurado/Mulheres, tamoios, mulatos/Eu quero um país que não está no retrato”. Conta a história oficial, registrada em livros, que, desde 1500, no Brasil, há sangue no retrato emoldurado e que o saque à América Latina segue até hoje, como resultado do processo de exploração pelo qual passamos e que continuamos a repetir. A história significa, “Soy... Soy lo que dejaron/ Soy toda la sobra de lo que se robaron”. Pelo mural de Diego Rivera (1951), vimos a representação do retrato da invasão em um gesto de atualização de sentidos. Com a história de Taki sobre o colibri, reproduzimos enunciados de outro lugar, ou, como diz Krenak, pela perspectiva diferente dos povos indígenas, na sua forma de observar e de pensar.

Meu propósito nesse texto não foi esgotar o tema, tampouco era apresentar cada aula de

forma completa ou todo o curso para produzir um manual, mas retomando os discursos do confronto dos quais tratava Orlandi há mais de trinta anos, tentar romper os lugares estabilizados nos quais se sustentam as hegemonias, para, então, “abrir uma fresta de entendimento nesse entorno que é o mundo do conhecimento”, como propõe Krenak.

Soy América Latina

Un pueblo sin piernas, pero que camina.

Referências

- ALONSO, A. *Castellano, español, idioma nacional*. (Historia espiritual de tres nombres). 3 ed. Buenos Aires: Losada, 1958.
- ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos do Estado*. 9 ed. Rio de Janeiro: Editora Graal, 2003 [1971]. (Biblioteca de Ciências Sociais).
- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 2 ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1981.
- BENVENISTE, E. O aparelho formal da enunciação. In: *Problemas de Linguística Geral II*. 3 ed. São Paulo: Pontes, 1989.
- CALLE 13. *Latinoamérica* (com Totó la Momposina, Susana Baca e Maria Rita). *Entren los que quieran*. Sony Music Latin, 2011.
- COLAÇA, J. P. *O discurso socialista cubano contemporâneo sobre a desertão: uma análise dos pronunciamentos de Fidel Castro*. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, 2010.
- COLAÇA, J. P. *O guarani como língua oficial e a produção de um bilinguismo imaginário no Paraguai*. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) - Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, 2015.
- COLAÇA, J.P. O lugar da cultura indígena no material didático. In: MATOS, D. PARAQUETT, M. (org.). *Interculturalidade e Identidades*. 1ed.Salvador: EdUFBA, 2018, v. 1, pp. 203-218.
- Columbus Day. Día de la Hispanidad*. Disponível em: <https://fisk.com.br/blog/columbus-day-dia-de-la-hispanidad>. Acesso: 10 mai. 2022.
- CONEPE/UFS. *Resolução nº 58*. Substitui Resolução nº 62/2006/CONEP que aprova o Projeto Pedagógico da habilitação Português-Espanhol Licenciatura (diurno) do Curso de Graduação em Letras, e dá outras providências, 2007.
- CONEPE/UFS. *Resolução nº 30*. Aprova alterações no Pedagógico do Curso de Graduação em Letras Espanhol, período noturno, e dá outras providências, 2013.
- DEZERTO, F. B. *Francês e o Colégio Pedro II: um processo de construção de um campo disciplinar escolar*. Tese de Doutorado. Niterói, RJ: [s/n], UFF, 2013.
- GADET, F. PÊCHEUX, M. *A língua inatingível: o discurso na história da linguística*. 2 ed. Campinas, Editora RG, 2010 [1981].

História para ninar gente grande. Compositores: Deivid Domênico, Tomaz Miranda, Mama, Marcio Bola, Ronie Oliveira, Manu da Cuica e Danilo Firmino. Grêmio Recreativo Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira. Rio de Janeiro, 2019.

HOBBSAWM, E. *Nações e nacionalismo desde 1780*. Programa, mito e realidade. 6 ed. Tradução de Maria Celia Paoli e Ana Maria Quirino. São Paulo: Editora Paz e Terra. 2013 [1974].

JAKOBSON, R. *Linguística e Comunicação*. 24 ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2007.

KRENAK, A. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020a.

KRENAK, A. *A vida não é útil*. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020b.

LAGAZZI, S. O recorte e o entremeio: condições para a materialidade significativa. In: RODRIGUES, Eduardo Alves et al. (org.). *Análise de discurso no Brasil: pensando o impensado sempre: uma homenagem a Eni Orlandi*. Campinas: RG, 2011. pp. 401-410.

MARIANI, B. *PCB e a imprensa*. Os comunistas no imaginário dos jornais (1922-1989). Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1998.

MARIANI, B. *Colonização linguística: línguas, política e religião no Brasil (séculos XVI a XVIII) e nos Estados Unidos da América (século XVIII)*. Campinas: Pontes, 2004.

MOLLOY, S. *Viver entre línguas*. Trad. Julia Tomasini e Mariana Sanchez. Coleção Nos.outras. Belo Horizonte: Relicário, 2018.

Moctezuma II. Disponível em: <https://blogs.ua.es/mundoazteca/moctezuma-ii/>. Texto adaptado. Acesso em 01 de nov. 2018.

MORTELLARO, I. R. *La Conquista en los murales de Diego Rivera*, México, Noticonquista, <http://www.noticonquista.unam.mx/amoxltli/2492/2477>. Acesso: 18 mai. 2022.

ORLANDI, E. *Terra à vista*. Discurso do confronto: velho e novo mundo. 2 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008 [1990]).

ORLANDI, E. *Discurso e texto: formação e circulação dos sentidos*. Campinas, SP: Pontes, 2001.

ORLANDI, E. *Análise do Discurso: princípios e procedimentos*. 8 ed. Campinas, SP: Pontes, 2009a.

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

ORLANDI, E. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 6 ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.

PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso. Trad. Eni P. Orlandi. In: GADET, F. HAK, T. (org.). *Por uma Análise Automática do Discurso*. Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1990 [1969]).

PÊCHEUX, M. FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualizações e perspectivas. In: GADET, F.; HAK; T. (org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradução de Bethania S. Mariani et al. 4 ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990 [1975].

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni P. Orlandi et al. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1988 [1975].

PÊCHEUX, M. Papel da Memória. In: ACHARD, Pierre. (org.). *Papel da Memória*. 2 ed.

Campinas, SP: Pontes, 2007.

PÊCHEUX, M. Língua, “linguagens”, discurso. In: ORLANDI, E. *Análise de Discurso: Michel Pêcheux*. Textos selecionados. 2 ed. Campinas: Pontes, 2011.

SAUSSURE, F. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Editora Cultrix, 1977 [1916].