

# **A elaboração de material didático sob uma perspectiva discursiva e decolonial: saberes e sentidos para uma educação linguística de uma comunidade LGBTQIA+**

## **La elaboración de material didáctico bajo una perspectiva discursiva y decolonial: saberes y sentidos para una educación lingüística de una comunidad LGBTQIA+**

Jorge Rodrigues de Souza Júnior<sup>1</sup>

*IFSP Campus São Paulo - Brasil*

### RESUMO

Discutiremos a elaboração de um material didático de ensino de língua espanhola para brasileiros, proposto para um curso livre de idiomas voltado à comunidade LGBTQIA+. A partir dos Estudos Culturais, dos Estudos Decoloniais e da Análise do Discurso Materialista, pautamos a análise de enunciados elaborados a partir de uma posição decolonial em relação a saberes, corpos e identidades sexuais. O objetivo desse material é o de propiciar o deslocamento de um funcionamento discursivo de forte determinação no ensino de línguas estrangeiras, de posições eurocêntricas, que instala uma dicotomia entre língua e cultura, altamente vinculadas ao mercado e à globalização hegemônica. Neste trabalho, a especial relação de aliança e de confronto entre os saberes hegemônicos de matriz eurocêntrica e o seu deslocamento produzido no material pela abordagem de saberes e sentidos decoloniais, também serão discutidos.

### PALAVRAS-CHAVE:

Ensino de espanhol para brasileiros 1. Estudos Decoloniais 2. Análise do Discurso Materialista 3. Educação Linguística 4. LGBTQIA+ 5.

### RESUMEN

Discutiremos la elaboración de un material didáctico de enseñanza de español a brasileños, específico para un curso libre de idiomas para la comunidad LGBTQIA+. A partir de los Estudios Culturales, de los Estudios Decoloniales y del Análisis del Discurso Materialista, especificamos el análisis de enunciados elaborados desde una posición decolonial con relación a saberes, cuerpos e identidades. El objetivo de ese material es el de propiciar el desplazamiento de un funcionamiento discursivo de fuerte determinación en la enseñanza de lenguas extranjeras, de posiciones eurocéntricas, que instala una dicotomía entre lengua y cultura, altamente conectadas al mercado y a la globalización hegemónica. En este artículo, discutimos la especial relación de alianza y de confrontación entre los saberes hegemónicos de matriz eurocéntrica y su desplazamiento realizado en el material por el abordaje de saberes y sentidos decoloniales.

Recebido em: 14/03/2024

Aceito em: 20/10/2024

<sup>1</sup> E-mail: [jorgersouzajunior@gmail.com](mailto:jorgersouzajunior@gmail.com) | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5672-293X>

## PALABRAS-CLAVE:

Enseñanza de español para brasileños 1. Estudios Decoloniales 2. Análisis del Discurso Materialista 3. Educación Lingüística 4. LGBTQIA+ 5.

## 1. Questões teóricas para a elaboração do material didático e suas condições de produção

A elaboração de um material didático voltado para uma população específica, no caso a de frequentadores de uma casa de acolhimento para pessoas LGBTQIA+ em situação de vulnerabilidade social, foi também discutida em outro trabalho (SOUZA JUNIOR, 2023), em que foram analisadas algumas práticas didáticas desse material específico. Neste trabalho, também as analisaremos, mas realizaremos também uma discussão sobre os referenciais teóricos que mediaram a sua elaboração.

Nesse sentido, a partir do referencial teórico da Análise do Discurso Materialista (doravante AD Materialista) é necessário especificar a diferença entre dispositivo teórico e dispositivo analítico, previstos pela teoria, e a partir deste último refletir as categorias de análise mobilizadas a partir das condições de produção desse material e, também, projetar o que aqui denominaremos de *gesto de produção discursiva*. Em relação a este último, discutir essas condições também é refletir sobre o fazer teórico desse material, o “contexto”<sup>2</sup> imediato de sua utilização e o “contexto” social e histórico em que estão inseridos os sujeitos-aprendizes e os sujeitos-autores e professores envolvidos na tarefa de ensinar uma língua estrangeira a um coletivo específico. Ao mesmo tempo, cabe especificar quais referenciais teóricos serviram de base para a elaboração do material.

No que se refere à AD Materialista, não há uma metodologia única que se aplica a todo objeto analisado ou elaborado à luz desse referencial teórico. Temos, assim, um arcabouço que denominamos de *dispositivo teórico geral*, o conjunto de conceitos teóricos da teoria; e o *dispositivo analítico*, um recorte realizado pelo analista a partir do dispositivo teórico geral em seu *gesto de interpretação*, naquilo que lhe produz sentido para analisar um *corpus*. O próprio recorte já é um gesto de interpretação desse sujeito balizado pela teoria e direcionará sua interpretação, que se materializará conforme se instalam os possíveis dispositivos analíticos mobilizados pelos analistas. Neste trabalho, discutiremos esse recorte.

---

<sup>2</sup> Colocamos aspas nesse termo pelo fato de que ele é ressignificado na noção teórica de condições de produção na AD. Essas se referem não apenas às circunstâncias sociais, políticas e históricas que envolvem o processo de produção de um discurso, mas também às circunstâncias de interlocução imediata, aos sujeitos que nela participam, aos seus lugares sociais e identitários imediatamente reconhecidos, por exemplo.

Em relação ao que nos mobilizou para a elaboração desse material, fazemos uma analogia com o que dissemos anteriormente com o gesto de interpretação e que aqui estamos denominando de *gesto de produção discursiva*, pois o sujeito-autor do campo teórico da AD Materialista, como é o nosso caso, prevê em sua enunciação os discursos possíveis para a produção do material didático a partir dos conceitos que crê serem os mais efetivos para a formulação de um discurso. Claro que essa posição é contraditória, pelo fato de que para essa teoria a língua não é apenas estrutura, mas também acontecimento (ORLANDI, 1999). Assim, a língua, como estrutura e acontecimento, é “a forma material como acontecimento do significante (língua) em um sujeito afetado pela história” (idem), que interpretará os discursos em circulação independentemente do previsto pelo gesto de produção discursiva do sujeito-autor, pois as “relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. (...) o discurso é efeito de sentido entre locutores” (idem, p. 20), efeito que não depende do controle do sujeito-autor e que também está determinado pela interpretação que os distintos interlocutores terão com o material.

Em um gesto de produção discursiva também entra em funcionamento o que Orlandi (2008) denomina de *função-autor*, em contraposição ao lugar de autoria: é o que “realiza o imaginário da unidade e a ilusão do sujeito como origem e é a que está mais exposta às injunções sociais e históricas, à normatividade institucional”, o que dá o viés de texto a um discurso, com sua unidade aparente e delimitada por sua estrutura. A função-autor não corresponde ao autor reconhecido institucionalmente (pela sociedade, pelo jurídico, pela academia, por exemplo), mas ao sujeito do discurso que, ao enunciar, produz um enunciado, dentre outros possíveis, determinado pelas condições de produção desse discurso. Consequentemente, à função-autor temos o correspondente efeito-leitor: a interpretação que está legitimada e materializada como “natural” e “evidente” naquele enunciado, projetada pela função-autor, efeito que silencia outras interpretações possíveis que, a despeito disso, emergirão conforme cada sujeito o interprete, interpretação também determinada pelas condições de produção.

Nessa tarefa, a partir da AD Materialista, parte-se da reflexão do discurso como manifestação da ideologia (esta considerada no sentido geral, de qualquer ideologia), decorrente do modo de organização das formas de produção social. Assim, há, antes do lugar de autoria, essa em específico considerada como um efeito de sentido, um *sujeito do discurso* que não decide de forma consciente sobre os sentidos e as possibilidades enunciativas de seu dizer, mas como aquele que ocupa um lugar social e que a partir dele enuncia, inserido em um processo histórico que lhe

permite certas inserções e não outras, sujeito interpelado pela ideologia e dividido pelo inconsciente. São as *condições de produção*, considerando a divisão da sociedade e as diversas ideologias em funcionamento, que possibilitam distintos gestos de interpretação e de produção discursiva. Para esse referencial teórico, a intencionalidade do autor é imaginária, pois um autor diz sempre mais, ou menos, ou outra coisa, em relação ao que queria dizer, em virtude da ideologia e do inconsciente.

No trabalho com a linguagem, a partir de uma perspectiva discursiva-materialista, o sujeito-autor (clivado pelo inconsciente e pela ideologia), ao ocupar o lugar de autoria, está submetido aos processos de interpelação e de subjetivação na linguagem, e à relação entre a linguagem e o político (e ao político na linguagem). Dessa forma, por mais que tenhamos uma reflexão “consciente” sobre a autoria, temos que considerar que o efeito de sentido que decorre desse processo é sempre sujeito à falha e, enquanto materialidade discursiva, o material didático significará, de distintas formas, diferentemente em cada um de seus sujeitos-leitores.

Especificado o lugar teórico do qual falamos, o gesto de produção discursiva desse material foi especialmente elaborado para cursos de nível básico de espanhol para utilização em um curso de línguas estrangeiras<sup>3</sup> oferecido gratuitamente à população LGBTQIA+, além de outros grupos sociais minorizados, por uma ONG localizada na cidade de São Paulo. Curso: oferecido gratuitamente à população LGBTQIA+, além de outros grupos sociais minorizados, com prioridade de matrícula para travestis, transexuais e negros, em uma ONG na cidade de São Paulo. Com alunas, alunes e alunos de diversas regiões da Grande São Paulo, antes da pandemia os cursos eram oferecidos gratuitamente no período noturno durante a semana e aos sábados à tarde, para dois níveis (Básico 1 e Básico 2). Os professores participavam no projeto como voluntários. O material do curso e o de papelaria eram fornecidos gratuitamente aos alunos.

Em sua elaboração buscamos dar protagonismo aos saberes e às realidades desse público, geralmente vindos de periferias diversas, não apenas a geográfica. Além disso, pelo fato de trabalharmos, em outras oportunidades, com materiais didáticos elaborados a partir da Abordagem Comunicativa (cf. SOUZA JUNIOR, 2010 e 2016), geralmente elaborados a partir de uma matriz eurocêntrica, vimos a necessidade de deslocar, em nosso material, os saberes e os sentidos fortemente vinculados às posições hegemônicas do mercado, e as legitimações de determinadas identidades (geralmente vinculadas a posições hegemônicas), que silenciam as que

---

<sup>2</sup> Especificamente os de língua espanhola, eram oferecidos dois níveis, básico e intermediário, ambos divididos em dois semestres (Básico 1 e 2 e Intermediário 1 e 2). Também eram oferecidos cursos de inglês, com um nível a mais, o avançado, também dividido em dois semestres (Avançado 1 e 2)

não se vinculam a esses lugares.

Nesse gesto de produção discursiva de um material decolonial, pensamos em um material que inserisse diversos temas da realidade desse público, numa abordagem discursivo-cultural da língua espanhola que pudesse instalar um espaço da diferença entre as línguas e a consequente identificação com essa língua estrangeira a ser aprendida, em diálogo com sua vivência de sujeito numa cidade como São Paulo.

Para um trabalho com a linguagem a partir de um material didático elaborado desde uma posição eurocêntrica, vimos, como citamos antes, em práticas didáticas realizadas sob a Abordagem Comunicativa (SOUZA JUNIOR, 2010 e 2016), a constatação de posições hegemônicas altamente vinculadas ao mercado, materializadas pela legitimação e naturalização de determinadas identidades e práticas sociais, como se fossem únicas ou as de todos. Textualizadas em temas das unidades didáticas e nas práticas propostas em cada uma delas, observava-se um efeito de sentido de sobreposição de diferentes discursos, ao modo de uma “colagem”, sem relação entre si, com atividades propostas apenas para o trabalho com aspectos gramaticais/normativos da língua estudada (ou, quando muito, apenas com os aspectos formais da língua) – num funcionamento discursivo ancorado na sinonímia entre língua e gramática normativa. Nesses materiais, se produzia discursivamente um silenciamento das condições de produção dos discursos textualizados, sob o efeito de um silenciamento da heterogeneidade de hábitos e de modos de consumo das sociedades e dos sujeitos ali referenciados; da mesma maneira, lugares e sentidos denominados como culturais eram vinculados a estereótipos, como os referentes a etnias, a grupos sociais e a nacionalidades, por exemplo, apresentados sob um efeito de evidência, como se fossem universais de uma determinada sociedade (os argentinos gostam de tango, os mexicanos usam *sombrero* etc.).

Voltando ao que dissemos anteriormente sobre uma perspectiva discursivo-materialista no trabalho de autoria, no gesto de produção discursiva, o deslocamento de uma posição eurocêntrica para a proposição de uma educação linguística decolonial, visando a reflexão e a discussão de saberes e sentidos vinculados a vivências LGBTQIA+ em aulas de espanhol, permite uma discussão pautada pelas condições de produção dos discursos textualizados em nossos materiais, em diálogo com as vivências e os saberes de nossos sujeitos-aprendizes. Um efeito de sentido entre interlocutores que se colocam como protagonistas do discurso (cf. Pêcheux, 1990b, p. 78), diante do objeto do discurso a ser estudado e interpretado (este sempre como um *já-dito*, produzido em outro lugar, permeado por uma memória discursiva, atualizado por formações

discursivas em funcionamento com as formações ideológicas<sup>4</sup>).

Assim, a diversidade de temas a serem discutidos, relacionados cultural e identitariamente com os sujeitos-aprendizes, foi o modo que encontramos para *sulear*, orientar para o sul (KLEIMAN, 2013, p. 50) o material proposto e produzir reflexões sobre os saberes e os sentidos propostos para discussão. O *sul* (não o norte) de nosso material constituiu-se em um gesto de produção discursiva para a proposição de uma educação linguística que se guiasse por *epistemologias do sul* em sua concepção visando, aos sujeitos-aprendizes, uma inscrição na *ordem* – no funcionamento – *da língua outra*<sup>5</sup>. Entendemos, também, que o termo “inscrição” especifica um determinado processo de identificação (cf. SERRANI-INFANTE, 1997b) e, por tanto, implica questões identitárias e não apenas linguístico-discursivas na aprendizagem de uma língua estrangeira, na especial relação de aliança e de confronto estabelecida entre os saberes hegemônicos de matriz eurocêntrica e o deslocamento produzido no material pela abordagem de saberes decoloniais.

Para o *suleamento* de materiais didáticos de língua estrangeira, como é o caso de nossa proposta, a desconstrução de objetos de discurso que legitimam e naturalizam certos hábitos e práticas sociais (geralmente vinculados a grupos hegemônicos), é necessária. Isso se fez pela revisão de processos discursivos que produzem um efeito de sentido de universalização, como se determinados hábitos e práticas sociais forjadas no eurocentrismo fossem de todos, e não específicos e restritos a certas classes sociais (SOUZA JUNIOR, 2016); esse funcionamento constrói “evidências que produzem a neutralização de conflitos – sociais, étnicos, políticos” (idem). Um dos efeitos de sentido mais evidente em relação a esse funcionamento discursivo é a naturalização de práticas denominadas *culturais*: hábitos e práticas sociais geralmente associados à cultura, ou aos “*apartados culturales*” das unidades didáticas dos livros. A *cultura* associada à língua é produzida “mercadologicamente”, pela produção de totalizações – “ao modo de uma metonímia (...) – que a apresentam como um produto, como algo dado e fechado, desde um lugar que a relaciona a

---

<sup>4</sup> As formações ideológicas (conceito da Análise do Discurso Materialista), a partir da perspectiva que considera a luta de classes e a produção do capital, se definem como um complexo de práticas e de ações relacionadas à luta de classes, onde as posições ideológicas estão em confronto, mantendo entre elas relações de antagonismo, de aliança ou de dominação. As formações ideológicas se materializam, no discurso, pelas formações discursivas, que dão base e sustentação a discursos que definirão, como algo evidente e universal, os sentidos inerentes a um enunciado.

<sup>5</sup> Orlandi (1996) considera que tanto o discurso quanto a língua possuem sua *ordem* própria, da esfera do real, e esta se manifesta e se mostra na *organização*, uma espécie de quase “administração” imaginária da língua, realizada através do que se conhece como gramática normativa – funcionamento recorrente em práticas de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Há uma tensão entre a ordem e a organização da língua (e, paralelamente entre a ordem e organização da história, e entre a ordem e a organização da cultura).

---

processos de consumo” (SOUZA JUNIOR, 2016, p. 16), fortemente vinculados a saberes hegemônicos de matriz eurocêntrica. *Cultura* é apresentada e representada sem relação com a língua, de forma isolada: “‘a cultura’ funciona aí como um lugar outro da língua” (SOUZA JUNIOR, 2016, p. 17).

Nos guiou, nesse processo de discussão e revisão de saberes hegemônicos, a reflexão de Mignolo (2003) sobre o que ele denomina de *pensamento fronteiriço*, que relacionamos à impossibilidade de desarticular por completo os saberes advindos de um processo de colonização, ou seja, *descolonizar*; assim, realizamos uma articulação dessa reflexão ao conceito que a AD Materialista define como *memória discursiva*<sup>6</sup>, o que dá estrutura e base aos diversos sentidos (PÊCHEUX, 1999) que permeiam um discurso. Um método de reflexão que correlaciona, em territorialidades que passaram por processos de colonização, a associação entre os *conhecimentos globais* e os *conhecimentos locais*, necessária para refletir sobre os processos sociais e históricos na América Latina. Para Mignolo (2003), são os conhecimentos globais aqueles articulados desde o Norte, atravessados pela *diferença imperial* (a diferença entre os impérios hegemônicos e aqueles que entraram em decadência, como Portugal e Espanha) e historicamente legitimados sob o imaginário da civilização ocidental, impossíveis de serem silenciados, pois são legitimados institucionalmente pelo Estado e pelas demais instituições que o amparam (como a academia e o judiciário, por exemplo). Os *conhecimentos locais* são historicamente silenciados e atravessados pela *diferença colonial* (entre saberes do colonizador e do colonizado), ademais de afetados pela *diferença imperial*. Nesse lugar, buscamos propor atividades que mobilizassem discussões entre os saberes e os sentidos produzidos na língua estrangeira com as vivências dos nossos sujeitos-aprendizes, através da textualização de enunciados especialmente produzidos para esse fim, ou advindos de gêneros discursivos diversos, como os produzidos no âmbito da esfera de mídia e de redes sociais, ou da esfera de comunicação institucional, como páginas e redes sociais de organismos internacionais ou governamentais, por exemplo.

Sobre essa questão, cabe uma reflexão específica. A escolha pelo gesto de produção discursiva de um material didático decolonial, por uma Abordagem Comunicativista, foi realizada em comum acordo entre os professores dos cursos oferecidos pelo projeto, dado que essa abordagem era, tanto para os professores voluntários como para os sujeitos-aprendizes que já tinham tido alguma experiência de aprendizagem de uma língua estrangeira, a única abordagem

---

<sup>6</sup> De forma resumida e pontual, uma memória tomada pelo senso comum como uma “memória social”, mas cujo funcionamento discursivo é o de uma rede de discursos já-ditos anteriormente, ao longo da história, que dá base e condições de enunciabilidade para novos discursos.

que conheciam – ou a que tinham mais familiaridade. Ao mesmo tempo, o público-alvo de nosso projeto tinha vivências escolares diversas, sendo a maioria de pouco experiência, o que dificultava abordagens que se apoiassem em práticas específicas que exigissem letramento escolar ou metalinguagem que reforçasse sentidos advindos da gramática normativa. Entretanto, foi motivador, ao *sulear* o material, como já dissemos, deslocar e desnaturalizar práticas específicas dessa abordagem, como estamos discutindo neste trabalho, apesar da contradição de elaborar práticas didáticas apoiadas em material elaborado especificamente para o curso, ao invés de utilizar os chamados “textos autênticos”, como comumente são chamados os materiais tomados de gêneros discursivos em circulação na sociedade.

Outra questão a pontuar para a utilização de gêneros discursivos em circulação na sociedade é a dificuldade de utilizar materiais que cobram *royalties* ou pagamento pela utilização, exigidos mesmo que para fins didáticos em uma organização sem fins lucrativos. Tal restrição impedia o uso de gêneros da esfera jornalística, por exemplo, além de imagens disponíveis na Internet, o que nos mobilizou a elaborar alguns dos enunciados propostos para o material. Apesar disso, não vemos uma incoerência ou uma contradição desde nossa posição teórica pois, a partir de uma perspectiva discursiva, todo e qualquer discurso é injungido à interpretação, e quanto mais diversidade de sentidos e de dizeres os alunos são levados ao trabalho com a língua estrangeira, mais diversa será a possibilidade de instalar um processo de identificação com essa língua que se aprende.

Nesse gesto de produção discursiva, também é referência o que Santos e Meneses (2010) mobilizam sobre o conceito de *ecologia de saberes*, uma contra-epistemologia que dá protagonismo a povos e visões de mundo do lado de cá do globo e que dá “consistência epistemológica ao pensamento pluralista e propositivo” (idem, p. 56). Para tal, cremos essencial trabalhar com o que Quijano (2000) vai discutir sobre a *colonialidade do poder*, mecanismo que sustentou os processos de colonização em nosso continente, que para o autor contempla três conjuntos de categorias: o de raça, trabalho e gênero/sexualidade; o de exploração, dominação e conflito no mundo moderno/colonial; e o de trabalho, gênero/sexualidade, autoridade e subjetividade na economia capitalista.

Para Quijano, todos esses conjuntos foram determinantes na constituição de um trabalho de homogeneização e de regularização que impõe um padrão, este tomado do modelo civilizatório europeu, que deu base para a institucionalização do eurocentrismo nas formações sociais advindas do processo de colonização e que serviu de justificativa e de validação para o processo de

colonização empreendido pelos europeus. Numa articulação entre *ecologia de saberes* (idem) e *pensamento fronteiriço* (MIGNOLO, 2003), produzimos uma interlocução com os nossos alunos, a partir de sua realidade, ocupada de modo periférico em diversos contextos (não somente geográfico, mas também econômico, social e sexual). Periferias cujos conhecimentos locais estão atravessados por conhecimentos globais (MIGNOLO, 2003).

Expostas as questões teóricas e as condições de produção de nosso gesto de produção discursiva, passamos a apresentar alguns dos enunciados que trabalhamos no material, discutindo-os enquanto materialidade discursivo-cultural.

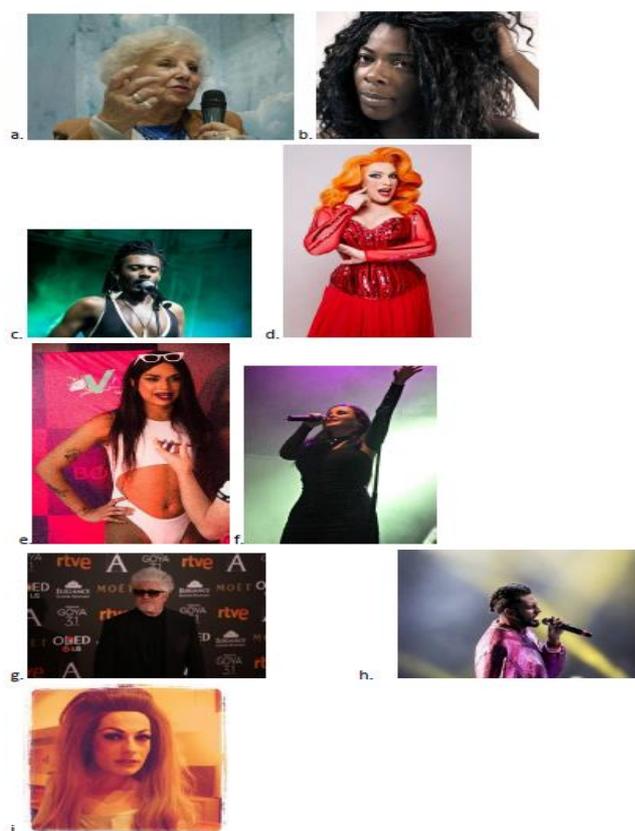
## 2. Materialidade discursivo-cultural do material didático

Como dissemos anteriormente, estipulamos que o material deveria promover uma interlocução com o perfil esperado do aluno de nossos cursos, sujeito de grupos sociais minorizados. O curso tinha como prioridade a matrícula de travestis, transexuais e negros, e a ONG que oferecia o curso se localizava no centro da cidade de São Paulo. Mesmo sem conhecê-los, em nosso gesto de produção discursiva nos valemos do mecanismo de *antecipação* que, segundo Orlandi (1999), a partir de Pêcheux, é realizado pelo sujeito-autor quando se antecipa numa situação de enunciação e projeta os sentidos possíveis a serem ditos em seu enunciado.

Assim, isso requeria abolir, numa postura contra-hegemônica, associações simplistas de formas de vida sem problematizações, realizadas por vinculações às formas estereotipadas de profissões e de identidades reguladas pelo consumo (cf. SOUZA JUNIOR, 2016). Como exemplo inicial, citamos uma atividade proposta para discussão do tema “Descrição física”, na terceira unidade do curso de Básico 1. Nesse gesto de deslocamento em direção ao suleamento do tema, propusemos personalidades hispano-falantes e brasileiras para a discussão do tema, de variadas identidades sexuais, distintos corpos, gêneros, idades e etnias, com a preocupação de não recorrermos a padrões estético e comerciais validados em propagandas, como se pode ver na Imagem 1. Essa diversidade deu protagonismo a corpos poucos presentes nos materiais didáticos, principalmente o corpo negro, gordo, idoso e de diversas identidades LGBTQIA+, esse último representado, na atividade, por transexuais, travestis, gays e *drag queens* (este último não uma identidade sexual, mas uma performance artística). Vocabulários referentes a diversos tipos e cores de cabelo, com vários exemplos de cor de pele, além de acessórios como peruca e joias, propiciaram uma discussão mais próxima à vivência dos sujeitos-aprendizes, um reconhecimento de seu corpo em alguns desses exemplos e uma naturalização desses exemplos como modelos de

aparência, dado que em práticas comuns de ensino de línguas esses exemplos poderiam ser discutidos como fora de lugar. Tais deslocamentos foram discutidos a partir da desconstrução de como o tema da aparência é comumente tratado em visões reducionistas de língua estrangeira. Ou seja, parte-se do que é geralmente legitimado e conhecido para discutir aquilo que está mais próximo de suas vivências, uma prática próxima ao conceito de pensamento fronteiroço (MIGNOLO, 2003).

Imagem 1: Descrição física (Unidad 3 – Básico 1)



Fonte: Material elaborado pelo autor

No exemplo seguinte, na Imagem 2, apresentamos um enunciado elaborado especialmente para o material didático. Denominado de *Bellavista, donde todos son bienvenidos* (Bellavista, onde todos são bem-vindos, na tradução em português), foi proposto para a unidade 7, cujo tema era a cidade e o espaço urbano. Pretendíamos, com sua textualização, apresentar um extenso vocabulário sobre espaços públicos e ambientes da cidade, produção que o caracteriza como gênero discursivo informativo.

O enunciado em questão apresentava informações sobre o bairro Bellavista, frequentado por pessoas LGBTQIA+ da cidade de Santiago, capital do Chile. Sua proposição visava discutir, também, a relação entre pessoas e o espaço público; a vivência, na cidade, de pessoas LGBTQIA+ em guetos ou espaços específicos no ambiente urbano, em relação a outros espaços na cidade; a motivação para essa vivência mais restrita e a comparação com espaços e modos de funcionamento semelhantes da cidade de Santiago expostos no enunciado que poderiam existir em São Paulo. Também foi proposta como discussão a estrutura e os serviços que os diferentes bairros de uma cidade oferecem aos seus moradores e se os bairros de nossos sujeitos-aprendizes eram acolhedores à população LGBTQIA+, e se também possuíam estruturas ou serviços semelhantes aos apontados pelo enunciado.

Discussões sobre as discrepâncias de estrutura urbana entre os distintos bairros da cidade de São Paulo e a comparação com o que o enunciado apresentava sobre o bairro Bellavista de Santiago, além da questão da segurança pública como privilégio social e econômico em nosso país, foram temas de discussão a partir da leitura desse enunciado, dado que nossos alunos eram sujeitos advindos não apenas da periferia geográfica da cidade de São Paulo, mas também sujeitos de outras periferias (sociais, econômicas etc.). Deslocam-se, assim, naturalizações de sentidos que vinculam os espaços urbanos e os serviços oferecidos pela cidade como locais de consumo ou que neutralizam conflitos, vivências, discrepâncias sociais e contradições partícipes do espaço da cidade, temas que são constitutivos dos espaços territoriais que foram submetidos a um processo de colonização.

Desloca-se, também, a apresentação da cidade e os equipamentos urbanos apenas como tópico turístico, tema recorrente em materiais didáticos de cunho comunicativista, com equipamentos culturais ou atrativos apenas para visitação, e apresenta-se, em nosso material didático, a cidade com seus saberes e conflitos, com suas contradições e silenciamentos. Nesse batimento entre realidades distintas, a partir de seu lugar de vivência, os sujeitos-aprendizes mobilizavam uma *ecologia de saberes* a partir de sua experiência com a cidade e, ao mesmo tempo, acessavam sentidos que entravam em conformidade, confronto ou oposição em relação aos sentidos e saberes que interpretavam a partir do enunciado proposto pela atividade. A diferença, ou a similitude, decorrentes de processos históricos mediados pela colonização, produzindo um processo de identificação com essa língua outra, estrangeira, tão próxima e tão distinta ao português, como é o caso da língua espanhola.

Imagem 2: Trecho de texto de gênero informativo sobre o bairro Bellavista, em Santiago (Unidad 7: La ciudad – Básico 1)

### Clase 2

1. Lee el texto abajo y luego haz lo que se te pide:

#### Bellavista, donde todos son bienvenidos

Chile es un país que ha tenido una gran evolución respecto de las temáticas LGBT en las últimas décadas, lo que se ve por ejemplo con la aprobación del matrimonio igualitario en el Senado en enero del 2020; y una gran celebración del orgullo que en el 2019 convocó a más de cien mil personas en Santiago de Chile, más específicamente en la Plaza Italia o Dignidad, histórico lugar de inicio de celebraciones y movilizaciones.



Fuente: <https://www.flickr.com/photos/simenon/7429376844/>

Cerca de ese sector se encuentra Bellavista, un barrio bohemio, céntrico y punto de encuentro que convoca por sus tiendas, restaurantes y visitado por extranjeros que desean conocer la casa museo del escritor Pablo Neruda. También es para los santiaguinos, y en especial para la comunidad LGBT, uno de los barrios preferidos para la vida nocturna, con locales para todos los tipos de públicos y planes.

Fonte: Material elaborado pelo autor

No seguinte enunciado que trazemos para discussão neste trabalho, presente na Imagem 3, apresentamos para reflexão mais um exemplo de enunciado elaborado especialmente para o material didático. Também de gênero discursivo informativo, foi proposto para discussão na Unidade 15, última unidade do curso Básico 1 de espanhol, proposta para revisão das últimas quatro unidades trabalhadas; visava, como discussão imediata, o tema da vestimenta. O enunciado era precedido de perguntas sobre vestimentas de dois grupos, ambos conjuntos musicais da comunidade migrante hispano-falante da cidade de São Paulo, presentes em duas imagens da atividade, que participaram de uma comemoração dessa comunidade realizada na capital paulista, o *Yunza*, além de perguntas sobre a especificidade dessas vestimentas e sobre o evento com o qual elas tinham relação. Sobre a celebração, o enunciado informava o que era o *Yunza*, comemorada pelos povos originários do Peru, que com a colonização foi sincretizada com o Carnaval trazido pelos colonizadores, o que levou a ser conhecida também como *Carnaval andino*.

Nessa discussão, há um deslocamento do tratamento sobre o tema da vestimenta, geralmente vinculada a formas de consumo e a padrões estéticos e de moda. Pela diferença

evidente em relação a esse universo, dado que as vestimentas representadas nas imagens se referem a atividades específicas e culturais, e não apenas às que utilizamos cotidianamente, há a constituição do que denominamos como o *espaço da diferença*, necessário para a produção de uma identificação com os saberes e os sentidos de uma língua estrangeira que se aprende (SOUZA JUNIOR, 2016). Tal espaço se constitui pelos saberes e sentidos a serem interpretados pela prática de aprendizagem, a partir desse enunciado, mobilizando, por parte dos sujeitos-aprendizes, saberes e sentidos que constituem sua vivência de mundo, o que impossibilita uma separação dicotômica entre língua e cultura (idem). Assim, aspectos relacionados a cultura não são tomados como algo fechado e estereotipado, como se todos tivessem a mesma vivência, e tampouco os tópicos relacionados à cultura serão tratados de forma isolada, como se estivessem fora da língua (idem).

Apesar do sincretismo produzido historicamente entre a celebração do *Yunza* e do Carnaval, a descrição presente no enunciado sobre a celebração dos povos originários andinos marca a diferença com a celebração europeia e permite discutir temas relacionados a tradições religiosas, festas e tributos a divindades, representações de hábitos culturais que escapam de abordagens estereotipadas ou rasas sobre cultura, além da questão translinguística, por envolver distintas línguas, como o espanhol, o quíchua, o aymará e o português (esse através dos saberes e sentidos das vivências dos sujeitos-aprendizes). Permite, também, comparações sobre a relação dos sujeitos-aprendizes com festas religiosas e outros tipos de celebração, como as festas de padroeiros ou o Carnaval brasileiro, e com os tipos de vestimenta que se usam nessas celebrações específicas. A atividade também permite relacionar a vivência desses sujeitos aprendizes com modos de consumo e de identificação com as vestimentas do cotidiano, como as que são tipicamente do ambiente laboral, ou as que são adequadas para determinadas atividades, ou, ainda, as que caracterizam algum grupo ou coletivo do qual fazem parte. Também entram em relação, especificamente no que se refere à comunidade LGBTQIA+, sobre valores sociais relacionados à vestimenta, como as que definem quais roupas são apropriadas para determinado gênero, e se tais definições se relacionam com as vivências desses sujeitos-aprendizes. A vestimenta é abordada em nosso material enquanto prática social e não como hábito de consumo.

### Imagem 3: Gênero informativo sobre o Carnaval do Peru (Unidad 15 – Repaso – Básico 1)

#### Clase 2

1. Mira las siguientes imágenes y discute con tu compañer@:

- ¿Qué te parecen estas ropas?
- ¿Usarías este tipo de ropa? ¿Por qué?
- ¿En qué tipo de evento crees que están estas personas?



Fuente: Rhuan Pereira <https://www.flickr.com/photos/99839129@N08/>

#### ¿Sabías que en Perú se celebra el carnaval?

En realidad, la semejanza está en la costumbre de realizar una celebración heredada de los nazcas y los incas en la misma época del Carnaval, pues a lo largo de la historia se produjo un sincretismo con las celebraciones que los europeos realizaban en esa época.

El Yunza es celebrado por comunidades de las zonas andinas de Perú, como Ayacucho, Puno y Cajamarca. Aunque cada región tiene sus peculiaridades, todas comparten el Yunza. En quéchua, esa palabra significa "tumba monte", lo que también define el ritual: la tumba de árboles para la cosecha de sus frutos.

El árbol, en la cultura andina, tiene una representación sexual del hombre y la tierra una representación femenina. La caída del árbol al suelo es un tributo a la Mama Pacha, lo que le da a la celebración un mensaje de abundancia.

El padrino de la fiesta es el responsable por elegir un árbol seco para rellenarlo de regalos, con el objetivo de mostrar a todos que, aunque seco, puede generar alegrías.

Al final de la fiesta, todos bailan alrededor del árbol y lo golpean con un hacha, para que los regalos caigan. Aquel que lanza el último golpe será el responsable por organizar la edición siguiente de la fiesta.



Básico 1

2020

Fonte: Material elaborado pelo autor

Com esses três exemplos cremos ser suficientes para a demonstração do gesto de produção discursiva mobilizado na elaboração desse material, além da discussão dos elementos teóricos que balizaram sua textualização. Assim, passamos para o próximo tópico, no qual apresentamos nossas considerações finais sobre o trabalho realizado.

#### Considerações finais

Desde nosso lugar de professor e de pesquisador na área de ensino de língua espanhola para brasileiros, sempre retomamos a citação de Revuz (1998, p. 227) de que “aprender uma

língua é sempre, um pouco, tornar-se um outro”. Tal reflexão tem nos guiado para a necessidade de instalar um *espaço da diferença* (SOUZA JUNIOR, 2016) entre o espanhol e o português na aprendizagem dessa primeira para brasileiros, línguas geralmente associadas a um imaginário de línguas semelhantes ou próximas, que caracteriza o espanhol como uma língua fácil de ser aprendida (cf. CELADA, 2002).

Tornar-se um outro, nessa língua, é resultado de um processo de inscrição na *ordem* – no funcionamento – *da língua outra*, como dissemos anteriormente, ao invés da organização imaginária dessa língua, que se materializa em práticas de ensino de línguas estrangeiras por um viés normativo-gramatical. Inscrição que determina, também, um processo de identificação (cf. SERRANI-INFANTE, 1997b) com essa língua que se aprende e que, por tanto, implica questões identitárias e não apenas linguístico-discursivas na aprendizagem de uma língua estrangeira, deixando de lado um mero repetidor de esquemas gramaticais.

Creemos que em línguas imaginariamente próximas, como é o caso do português com o espanhol, esse espaço da diferença será produzido naquilo que é mais específico, no que definimos como *materialidade discursivo-cultural* dos enunciados, no batimento produzido na especial relação de aliança e de confronto entre os saberes hegemônicos de matriz eurocêntrica, estes instalados pelo processo de colonização.

Pelo deslocamento produzido em nosso gesto de produção discursiva, materializamos em nosso material didático a abordagem de saberes decoloniais, dado que tanto o espanhol como o português são línguas territorializadas em espaços que sofreram um processo de colonização e que guardam, nelas sentidos advindos historicamente desse acontecimento. Ao mesmo tempo, ao *sulear* os saberes e sentidos materializados nesse material, promovemos o questionamento de hegemonias, advindas do Norte (KLEIMAN, 2013, p.40), em uma educação linguística pautada em saberes e sentidos vivenciados por distintos sujeitos, em discussões que envolvem questões culturais, identitárias, ideológicas, sociais e históricas.

O gesto de produção discursiva que mobilizamos e sobre o qual refletimos neste trabalho, dessa forma, envolve também outro gesto, o *decolonial*, caracterizado por uma resistência, que reivindica a legitimação de conceitos relacionados à identidade, à alteridade e à sexualidade. No deslocamento produzido em relação aos saberes eurocêntricos, a diversidade se instala, em contraposição à homogeneização de saberes e sentidos pautados, sobretudo, por seu vínculo com o mercado (aqui como metonímia de globalização), funcionamento discursivo recorrente em materiais didáticos sob o viés comunicativista.

---

Assim, produzimos com esse gesto de produção discursiva uma não-dicotomia entre língua e cultura (SOUZA JUNIOR, 2016). Vinculamos saberes e sentidos à cultura, e esta com a língua, pois consideramos esse objeto discursivo (idem) o lugar de identificação, por parte dos sujeitos-aprendizes, com os sentidos e saberes possíveis de uma língua, vinculados, nesse processo de aprendizagem, com as vivências desses sujeitos em sua língua materna. No gesto colonial que permeia nosso gesto de produção discursiva, propiciamos, aos sujeitos-aprendizes, a reconhecerem-se no outro e nos sentidos ali presentes – e a produzirem o rico espaço da diferença (entre línguas e entre si e o outro) e um processo de inscrição nessa língua que se aprende. Tais sentidos estruturam processos de reflexão e de identificação nas subjetividades dos sujeitos-aprendizes e sobre formas de vidas que, geralmente silenciadas e deslocadas, estão legitimadas em nosso material.

## Referências

KLEIMAN, A. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 39-58.

ORLANDI, E. *Interpretação*. Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis; RJ: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. *Análise do Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.

\_\_\_\_\_. *Discurso e leitura*. 8ª ed. SP: Cortez Editora, 2008.

PÊCHEUX, M. Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação. In: PÊCHEUX, M. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997b, p. 293-307.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. (Trad. de Silvana Serrani). In: SIGNORINI, Inês. (org.). *Lingua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 213-230.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

SERRANI-INFANTE, S. Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas. In: *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 13, n. 1, Fev. 1997b. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44501997000100004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44501997000100004&script=sci_arttext)> Acesso em 01 mar. 2024.

SOUZA JUNIOR, J. R.. A literatura no ensino de espanhol a brasileiros - o teatro como centro de uma prática multidimensional-discursiva. 2010. 209 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2010.

\_\_\_\_\_. Cultura enquanto objeto discursivo: considerações e lineamentos sobre seu papel em práticas de ensino de língua estrangeira, especificamente nas de espanhol para brasileiros. 2016. 180 p. Tese (Doutorado em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. doi:10.11606/T.8.2016.tde-11082016-152316

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre um material didático para alunos LGBTQIA+ elaborado a partir de uma posição decolonial. In.: Baptista, L. M. T. R.; Tonelli, F.; Alexandre, D. (orgs.). *Pedagogias decoloniais e ensino plural de espanhol no Sul Global*. 1. ed. – Campinas, Pontes Editores, 2023. p. 242-263.

---