

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
CENTRO DE ESTUDOS GERAIS
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LETRAS

ARIEL MATÍAS BLANCO

IDENTIDADES (MONO)CULTURAIS LATINO-AMERICANAS:
DISCURSOS E REPRESENTAÇÕES EM LIVROS DIDÁTICOS DE ESPANHOL
COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Niterói/RJ

2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

ARIEL MATÍAS BLANCO

IDENTIDADES (MONO)CULTURAIS LATINO-AMERICANAS:
DISCURSOS E REPRESENTAÇÕES EM LIVROS DIDÁTICOS DE ESPANHOL
COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em letras, subárea Linguística Aplicada ao Ensino de Língua estrangeira – Espanhol – da Universidade Federal Fluminense, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Xoán Carlos Lagares

Niterói/RJ

2010

ARIEL MATÍAS BLANCO

IDENTIDADES (MONO)CULTURAIS LATINO-AMERICANAS:
DISCURSOS E REPRESENTAÇÕES EM LIVROS DIDÁTICOS DE ESPANHOL
COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, subárea Linguística Aplicada ao Ensino de Língua estrangeira – Espanhol – da Universidade Federal Fluminense, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

Niterói/RJ, 26 de fevereiro de 2010

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Xoán Carlos Lagares – Orientador. Universidade Federal Fluminense

Prof^a. Dr^a. Maria del Carmen Fátima González Daher. Universidade Federal Fluminense

Prof^a. Dr^a. Maria Aurora Consuelo Alfaro Lagório. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Suplentes

Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Albuquerque Sant'Anna. Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof^a. Dr^a. Ana Isabel Borges. Universidade Federal Fluminense

Niterói/RJ

2010

Agradecimentos

Agradeço a todas as pessoas que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho, especialmente: à minha família; ao meu orientador, Xoán; às professoras Márcia, Viviana, Del Carmen e Consuelo; ao corpo docente da Universidade Federal Fluminense; à Capes; a Delma e Tânia; a Andréia, Larry, Seba e Otto.

Imaginar é difícil (porém necessário)
Lilia Moritz Schwarcz

O problema não é inventar. É ser inventado.
Carlos Drummond de Andrade

Resumo

Apresentamos neste trabalho uma reflexão crítica dos aspectos linguísticos, políticos e históricos envolvidos na (des)construção de representações identitárias sobre América Latina, principalmente no contexto político-educacional brasileiro. Levando em consideração o vínculo desta pesquisa com a área de Ensino-Aprendizado de Espanhol como Língua Estrangeira, buscamos compreender de que maneira são (re)produzidos certo(s) sentido(s) sobre a identidade cultural latino-americana em livros didáticos e como as condições historicamente institucionalizadas influenciam esses processos de significação. Mediante a análise discursiva do *corpus* conformado por textos extraídos de quatro livros didáticos de espanhol, objetivamos identificar fatores e processos que viabilizam a produção, a circulação e a institucionalização de discursos e representações sobre América Latina. O discurso didático textualizado nos livros analisados nos permitiu remeter a materialidade linguística a duas formações ideológicas dominantes: a hispanofonia e a ideologia mercantil da língua e da cultura. Assim, concluímos que o descritivismo despolitizado da cultura e o normativismo estratificado da língua presentes nos suportes textuais contribuem para a naturalização de uma imagem de América Latina subalterna, deficitária e exótica, solapando conflitos geopolíticos e tensões sócio-históricas. Esta pesquisa encontra-se inserida no campo da Linguística Aplicada, porém, localiza-se na confluência de vários campos de estudo, permitindo uma visão multidisciplinar dos processos analisados. A Análise do Discurso, os Estudos Culturais, as pesquisas em representações sociais, a teoria pós-colonial e o socioconstrucionismo proporcionam suporte teórico e metodológico.

Palavras-chave: América Latina. Identidade cultural. Livros didáticos. Representações sociais. Discurso.

Resumen

Presentamos en este trabajo una reflexión crítica de los aspectos lingüísticos, políticos e históricos implicados en la (des)construcción de representaciones identitarias sobre América Latina, principalmente en el contexto político-educacional brasileño. Teniendo en cuenta el vínculo de esta investigación con el área de Enseñanza-Aprendizaje de Español como Lengua Extranjera, buscamos comprender de qué manera son producidos ciertos sentidos sobre la identidad cultural latinoamericana en libros didácticos y como las condiciones históricamente institucionalizadas influyen estos procesos de significación. Mediante el análisis discursivo del *corpus* conformado por textos extraídos de cuatro libros didácticos de español, nos planteamos el objetivo de identificar factores y procesos que viabilizan la producción, circulación e institucionalización de discursos y representaciones sobre América Latina. El discurso didáctico textualizado en los libros analizados nos permitió remitir la materialidad lingüística a dos formaciones ideológicas dominantes: la hispanofonía y la ideología mercantil de la lengua y la cultura. De esta manera, pudimos concluir que el descriptivismo despolitizado de la cultura y el normativismo estratificado de la lengua presentes en los soportes textuales contribuyen para naturalizar una imagen latinoamericana subalterna, deficitaria y exótica, solapando conflictos geopolíticos y tensiones socio-históricas. Esta investigación pertenece al campo de la Lingüística Aplicada, no obstante, está localizada en la confluencia de varios campos de estudio, permitiendo una visión multidisciplinar de los procesos analizados. El Análisis del Discurso, los Estudios Culturales, los estudios en representaciones sociales, la teoría pos-colonial y el socioconstuctivismo proporcionan el soporte teórico y metodológico.

Palabras clave: América Latina. Identidad cultural. Libros didácticos. Representaciones sociales. Discurso.

Abstract

In this paper we present a critical reflection of the linguistic, political, and historical aspects implied in the deconstruction of identity representations throughout Latin America, mainly in the political-educational Brazilian context. Taking into account the link between this investigation and the area of teaching and learning Spanish as a foreign language, we search to understand how certain senses are created for the identity of Latin American culture in didactic books and how historically institutionalized conditions influence this process. Through discursive analysis of the text in four Spanish didactic books, we aim to identify the factors and processes that allow the production, circulation and institutionalization of certain discourse and representation about Latin America. The didactic discourse in the books we analyzed allowed us to classify the linguistic material into two main ideological formations of language and culture: the hispanophony and the merchantilist ideology of language and culture. We have concluded that the non-political descriptivism of the culture and stratified normativism of the language that are present in the books contribute to naturalize a subaltern, deficitary and exotic image of Latin America, overlapping geopolitical conflicts and socio-historical tensions. This investigation belongs to the field of Applied Linguistics, but the theoretical and methodological support provided by the Discursive Analysis theory, the Cultural Studies, the studies in social representations, the post-colonial theory and the socioconstructivism, allows a multidisciplinary approach of the analyzed process.

Key words: Latin America. Cultural identity. Didactic books. Social representation. Discourse.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

adj. – adjetivo

AVE. – Aula Virtual de Español

BID. – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BM. – Banco Mundial

CAPES. – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBL. – Câmara Brasileira do Livro

CEPAL. – Comissão Econômica Para América Latina

CILE. – Congresso Internacional da Língua Espanhola

CNLD. – Comissão Nacional do Livro Didático

COLTED. – Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático

DOU. – Diário oficial da União

DRAE. – Dicionário da Real Academia Espanhola

E/LE. – Espanhol como língua estrangeira

FAE. – Fundação de Assistência ao Estudante

FIPE. – Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas

ICEX. – Instituto Espanhol de Comercio Exterior

INL. – Instituto Nacional do Livro

LD. – Livro didático

LDs. – Livros didáticos

LD1. – Livro didático n° 1 do *corpus*

LD2. – Livro didático n° 2 do *corpus*

LD3. – Livro didático n° 3 do *corpus*

LD4. – Livro didático n° 4 do *corpus*

MCE. – Ministério da Cultura da Espanha

Mercosul. – Mercado Comum do Sul

ONU. – Organização das Nações Unidas

PLIDEF. – Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental

PNLA. – Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos

PNLD. – Programa Nacional do Livro Didático

PNLEM. – Programa de Livro Didático para o Ensino Médio

PNUD. – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

Unesco. – Organização das nações unidas para a educação, a ciência e a cultura

Unicef. – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SGEL. – Sociedad General Española de Librería, S. A.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 JUSTIFICATIVA.....	18
3 O PROBLEMA, AS PERGUNTAS E OS OBJETIVOS.....	19
4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
4.1 IDENTIDADES E CULTURA – UMA QUESTÃO DE FRONTEIRAS.....	21
4.1.1 A (In)determinação das Identidades Culturais.....	21
4.1.2 Atualizando e Desatualizando a Noção de Cultura.....	25
4.1.3 A Cultura: um Legado da Modernidade.....	26
4.1.4 A (Re)significação da Cultura nas Ciências Sociais.....	35
4.1.5 Cultura com Prefixo e Culturas Prefixadas.....	39
4.1.6 Metáforas Culturais.....	44
4.2 DISCURDOS E REPRESENTAÇÕES.....	48
4.2.1 Como Funcionam as Representações Sociais.....	48
4.2.2 Linguagem e Discurso.....	53
4.2.2.1 Inteligibilidade, Interpretação e Compreensão.....	54
4.2.2.2 Ideologia e Interdiscurso.....	55
4.2.2.3 Sujeito e Formações Discursivas.....	56
4.3 SENTIDOS INSTITUÍDOS E INSTITUCIONALIZADOS – CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO	59
4.3.1 O Suporte Textual.....	60
4.3.2 O LD de E/LE e seu Suporte Institucional: Estado, Mercado e Sistema de Ensino.....	64
4.3.3 A Confluência do Mercado Editorial e as Políticas de Ensino.....	67

4.3.4 As Relações Unilaterais entre a Espanha e o Brasil.....	72
4.3.5 Língua e Cultura como Atividade Econômica.....	73
4.3.6 A Latinidade como Representação Identitária.....	75
4.3.6.1 As representações sobre as américas.....	75
4.3.6.2 As representações sobre América Latina.....	78
5 METODOLOGIA DE PESQUISA.....	85
5.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE UMA ANÁLISE DISCURSIVA DAS REPRESENTAÇÕES.....	85
5.2 CRITÉRIOS METODOLÓGICOS, SELEÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS E CONFORMAÇÃO DO <i>CORPUS</i>	87
5.2.1 LD1: <i>Español Ahora 1</i>	88
5.2.2 LD2: <i>Eco. Curso Modular de Español Lengua Extranjera 1</i>	89
5.2.3 LD3: <i>El Nuevo Español Sin Fronteras 1</i>	90
5.2.4 LD4: <i>En Acción 1</i>	91
6 ANÁLISE DO <i>CORPUS</i>.....	93
6.1 O CARÁTER DIDÁTICO DOS LIVROS.....	93
6.2 O DISCURSO DIDÁTICO E OS INTERLOCUTORES LEGÍTIMOS.....	95
6.3 O DISCURSO DIDÁTICO DA CULTURA – CIENTIFICIDADE E SENSO COMUM.....	97
6.4 IDENTIDADE LINGUÍSTICA E ALTERARIDADE CULTURAL.....	101
6.4.1 Alteridade Cultural Latino-americana.....	101
6.4.2 A Língua Comum.....	105
6.4.3 Identidade Linguístico-cultural Panhispânica.....	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	117
ANEXO A – CONCEPÇÃO DESCRITIVISTA DE CULTURA.....	128

ANEXO B – O CARÁTER ETNOGRÁFICO DO CONCEITO DE CULTURA.....	129
ANEXO C – O ELIXIR DOS DEUSES.....	130
ANEXO D – IDENTIDADE (<i>MONO</i>)CULTURAL ESPANHOLA.....	131
ANEXO E – CONTRASTE GEOGRÁFICO.....	132
ANEXO F – CONTRASTE GEOGRÁFICO E LINGUÍSTICO	133
ANEXO G – CARNAVAL DE TLAXCALA: IMITAÇÃO E CÓPIA.....	134
ANEXO H – A MISTIÇAGEM LATINO-AMERICANA.....	135
ANEXO I – CONTRASTE NO ÂMBITO LABORAL.....	136
ANEXO J – PRODUTOS RECOMENDADOS.....	137
ANEXO K – O ICEX E AS MARCAS ESPANHOLAS.....	138
ANEXO L – A AVENTURA DO ESPANHOL NA AMÉRICA.....	139
ANEXO M – CONTRASTE LEXICAL (I).....	140
ANEXO N – CONTRASTE LEXICAL (II).....	141
ANEXO O – HARMONIA LINGUÍSTICO-CULTURAL (I).....	142
ANEXO P – HARMONIA LINGUÍSTICO-CULTURAL (II).....	143
ANEXO Q – MAITENA EM ‘ESPANHOL’	144
ANEXO R – ESPANHOL: LÍNGUA (INTER)NACIONAL.....	145
ANEXO S – FORMULÁRIO DE CONTATO E EXPERIÊNCIAS COM HISPANOS.....	146

1 INTRODUÇÃO

América Latina, Ibero-América, Hispano-América, ou simplesmente, países latinos, palavras carregadas de significação que parecem fazer parte de nossos discursos. Sensações contraditórias de autoafirmação e imposição identitárias se misturam e nos obrigam a questionar esses rótulos supranacionais tidos como naturais e estáveis.

No cotidiano, no âmbito acadêmico, dentro e fora da sala de aula, a palavra América Latina — e suas variantes lexicográficas — permite interpretações polissêmicas e contraditórias. No entanto, são os discursos e representações circulantes na sociedade que lhe outorgam estabilidade simbólica e material.

Nas últimas décadas conceitos como identidade e cultura tornaram-se centrais na teoria social. Sob diversas perspectivas antiessencialistas e revisionistas vários paradigmas do pensamento moderno são abordados e questionados. Os estudos culturais, a teoria do nacionalismo, a linguística aplicada, a teoria da representação e outras perspectivas críticas configuram-se como um campo interdisciplinar que desestabiliza velhas certezas do passado.

Neste cenário, as reflexões sobre o caráter fragmentário e provisório das identidades e a dimensão sócio-histórica das representações e dos discursos (trans)nacionais e (multi)culturais podem fornecer elementos conceituais de relevância a fim de elucidar quais circunstâncias e processos estão envolvidos na conformação da expressão América Latina como uma categoria aglutinante e ao mesmo tempo distintiva capaz de recrutar indivíduos para assumir, subverter ou afirmar posições identitárias em torno dela.

De uma perspectiva histórico-epistemológica, as representações sobre o continente americano estiveram desde o século XV impregnadas por métodos descritivos, analíticos e classificatórios que possibilitavam a compreensão do novo território colonizado. Viajantes, historiadores, cientistas e escritores contribuíam para forjar diferentes e divergentes significações do que, a partir da segunda metade do século XIX se denominaria América Latina.

A compartimentalização do saber gerou novas disciplinas especializadas que, através da observação minuciosa e detalhada, compilavam, registravam, indexavam e classificavam os comportamentos, os costumes, as línguas, os temperamentos

latino-americanos. Conhecer as marcas profundas da identidade e os atributos culturais originais dos povos subjugados permitia definir o lugar e o papel das colônias no processo de dominação imperial.

O saber taxonômico e a subdivisão dos grupos operavam em benefício da lógica eurocêntrica e serviam como modelo de referência no estabelecimento de diferenças e deficiências dos povos 'bárbaros', que tinham se desenvolvido fora dos parâmetros políticos religiosos e sociais da 'civilização' moderna. A coletânea de textos, ideias e imagens baseada nesses métodos e abordagens serviam de constatação científica e objetiva das relações assimétricas entre América Latina e Europa.

Numa trajetória ininterrupta até a atualidade, o mesmo afã taxonômico de unificar fronteiras geográficas, linguísticas e culturais, foi encontrando legitimidade no seio das ciências sociais, como a história, a filologia, a antropologia, a etnografia, a sociologia e a linguística entre outras.

A partir de uma perspectiva sócio-política, podemos perceber uma variedade de termos associados à América Latina (e aos latino-americanos) que a pesar de sua aparente neutralidade revelam certos traços diferenciadores.

Tudo isso nos leva a pensar que a construção representativa de América e posteriormente de América Latina desde o século XV vem sendo definida e sustentada por diferentes abordagens, paradigmas e teorias que definem, descrevem e classificam identidades e características culturais, construindo representações que evocam imagens, histórias e tradições. Isto é, um universo discursivo que condensa limites geográficos, línguas e sociedades num conceito estável, possível de ser descrito, hierarquizado e manipulado.

Porém, mediante a remissão das formulações feitas sobre a identidade cultural latino-americana a redes de filiação de sentidos podemos compreender como as relações de poder são historicamente instituídas.

Sob essa perspectiva, portanto, não se trata de reivindicar essa o aquela identidade latino-americana, nem de estabelecer as verdadeiras características culturais latinas das Américas, injustamente distorcidas durante séculos, e sim de questionar como as identidades e a cultura adquirem sentido através das representações e dos discursos, como as redes de sentidos se ligam a sistemas de poder, e que mecanismos estão envolvidos na formação e na promoção de uma coletividade transnacional simbolicamente legitimada.

Questionar a noção de América Latina como categoria identitária e cultural, nesse contexto, significa questionar os sistemas discursivos e representacionais que lhe outorgam estabilidade ontológica.

Isso nos leva a supor que discursos e representações sobre América Latina são construídos, sustentados e negociados nas relações sociais, dentro de estruturas desiguais de poder, e que entidades, instituições e organismos desempenham um papel importante na produção e na reprodução desses sistemas de significação.

A estreita vinculação dos livros didáticos (LDs) de espanhol como língua estrangeira (E/LE) com as instituições (educacionais, governamentais e mercantis) permite compreender como as condições de produção dos textos didáticos contribuem para a naturalização de uma imagem da cultura latino-americana.

É evidente que o LD de E/LE não é o único espaço de legitimação de representações e discursos sobre América Latina. Não obstante, outras fontes legitimadoras da(s) identidade(s) culturais latino-americanas como a mídia e a literatura, excedem os limites de nossa pesquisa, que tem como foco o conceito de América Latina presente nos LDs e sua estreita relação com o contexto institucional.

Na medida em que a linguagem está estreitamente vinculada à produção e manutenção das relações de poder, o ensino-aprendizado de E/LE possibilita um outro discurso que se opõe ao reducionismo conceitual arraigado na área. Esse reducionismo se caracteriza pela trivialização dos conteúdos, a profissionalização do currículo e a apologia despolitizada da diversidade cultural, afastando os pesquisadores e professores da matriz política, social e histórica das suas práticas.

Analisar os aspectos vinculados ao processo de formação da palavra América Latina (e suas variantes) e sua recorrente utilização nos LDs de E/LE nos remete não só a contingências históricas que validaram a conformação e a delimitação de um território subordinado a critérios legitimadores de um projeto político-econômico (neocolonial), mas também a indagações relativas à (re)significação de conceitos herdados do pensamento moderno e à relevância dos LDs de E/LE como instrumentos de veiculação e validação das relações de poder.

Sendo assim, esta pesquisa, inserida no campo da Linguística Aplicada e simultaneamente ancorada no âmbito do ensino-aprendizado de E/LE, propõe-se efetuar uma revisão e uma análise de cunho qualitativo de um *corpus* constituído por

quatro LDs de E/LE publicados entre 2003 e 2005, analisados a partir de um olhar discursivo e representacional.

Deste modo, nossa pesquisa localiza-se na confluência de vários campos de estudo que permitem uma visão multidisciplinar das variáveis e dos processos aqui analisados.

A fundamentação teórica e conceitual apoia-se em contribuições relativas à Linguística Aplicada (PENNYCOOK, 2006), Socioconstrucionismo (MOITA LOPES, 2003), Estudos Culturais (CUCHE, 2009; HALL, 2006,), Discurso e Representação (ANDERSON, 2008; BOURDIEU, 2001, 1996; FOUCAULT, 2007, 2009; JODELET, 2001; ORLANDI, 1983, 2003a, 2003b, 2008; SAID, 2007).

2 JUSTIFICATIVA

Propor uma reflexão sobre conceitos que durante muito tempo conformaram uma base epistemológica sólida da teoria social e que ainda permeiam tanto o âmbito acadêmico quanto a nossa vida cotidiana é um desafio que, ao invés de fornecer respostas cabais e definitivas, permite-nos questionar o repertório de certezas que estabilizam as práticas sociais e pedagógicas.

A abordagem multicultural, o sociocontrucionismo, o interacionismo sociodiscursivo e até o comunicativismo têm sido, sobretudo nas últimas décadas, responsáveis por renovar as esperanças e expectativas tanto no âmbito pedagógico quanto na produção de material didático. Na atualidade, as pesquisas em Linguística Aplicada relativas às categorias estruturadoras e estruturantes do pensamento moderno, como identidade e cultura, demonstram o caráter transversal assumido por esses conceitos na produção acadêmica.

Não obstante, notamos a ausência de estudos sistemáticos que articulem a dimensão sócio-histórica do termo América Latina com as implicações político-pedagógicas do processo de ensino-aprendizado de E/LE.

Nesse sentido, a seleção e a utilização de LDs nas aulas de E/LE são um fator determinante das direções e escolhas do professor, sendo muitas vezes portavoz de discursos hegemônicos e etnocêntricos.

Além disso, os LDs são regulados pelo Estado, vendidos como produtos de consumo, sujeitos às forças do mercado e influenciados pelas novas (e não tão novas) tendências linguísticas e didáticas. Sendo assim, é evidente que não podemos ser indiferentes aos sentidos que eles fazem circular no interior da sala de aula.

Nesse prisma, consideramos relevante desenvolver uma pesquisa que, além de colocar em questão perspectivas que legitimam versões desproblematizadas de América Latina nos LDs, possibilite uma discussão crítica de conceitos e paradigmas enraizados na Linguística Aplicada e na área de E/LE.

3 O PROBLEMA, AS PERGUNTAS E OS OBJETIVOS

Na medida em que notamos nos LDs de E/LE frequentes simplificações e imprecisões no emprego da noção de América Latina começamos a perceber que esses discursos são planejados, difundidos e apresentados de maneira explícita ou sutil, como dados objetivos ou bem como mera informação curiosa e superficial.

Portanto, coloca-se o problema de se desconhecer de que maneira os LDs de E/LE se configuram como um espaço em que representações associadas a(s) identidade(s) latino-americanas são (re)produzidas e legitimadas.

A partir desta problemática desprendem-se múltiplas interrogações que permitiram definir os objetivos norteadores deste trabalho.

A seguir, relacionaremos as perguntas de pesquisa que pretendemos esclarecer.

1. Como as representações associadas a América Latina adquirem sentidos e legitimidade nos LDs de E/LE?
2. As noções de identidade/alteridade e cultura contribuem na fixação dessas representações?
3. Que outras representações identitárias circulam nos LDs de E/LE?
4. Que arcabouço teórico confere autoridade aos discursos e representações relativos à latinidade da América nos LDs de E/LE?
5. Que alternativas teóricas e pedagógicas permitiriam superar as possíveis contradições e reduções?

Estabelecem-se para a presente dissertação os objetivos a seguir.

Objetivo geral

- Identificar nos LDs de E/LE fatores e processos que viabilizam a produção, a circulação e a institucionalização de discursos e representações sobre a identidade cultural latino-americana.

Objetivos específicos

- Mapear a trajetória histórica dos processos discursivos (parafrásticos e polissêmicos) dos conceitos de cultura e América Latina.
- Identificar possíveis filiações entre os textos didáticos de E/LE e formações discursivo-ideológicas.
- Refletir sobre a vinculação dos livros e textos didáticos a um contexto institucional mais amplo.
- Indagar sobre os sentidos atribuídos a identidade/alteridade cultural latino-americana nos LDs de E/LE.

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

4.1 IDENTIDADES E CULTURA — UMA QUESTÃO DE FRONTEIRAS

Atualmente existe uma forte tendência a associar as noções de identidade e cultura; as questões sobre identidade parecem remeter frequentemente a questões culturais.

Porém, não se deve confundir as noções de cultura e de identidade cultural. Esta última remete a “uma modalidade de categorização da distinção nós/eles baseada na diferença cultural” (CUCHE, 1999, p. 177), incluída numa noção mais abrangente, a de identidade social.

A noção de cultura é polissêmica e pode ser interpretada de várias maneiras. Por exemplo, como patrimônio intelectual e artístico de um grupo, como conjunto de caracteres essenciais de uma comunidade, ou como sistema simbólico.

Contudo, esses paradigmas vêm sendo discutidos nas ciências humanas, gerando mudanças conceituais no que diz respeito às versões positivistas e estruturalistas da língua, das identidades e da cultura. As contribuições feitas pelas teorias críticas, pós-modernas e pós-coloniais colaboram na desarticulação de alguns dogmas incrustados nas ciências sociais.

4.1.1 A (In)determinação das Identidades Culturais

A identidade social é resultado de processos simbólicos e discursivos que vinculam um indivíduo a um conjunto social. As categorias que fundamentam os vínculos do sujeito com o grupo social também são validadas simbolicamente e estão sujeitas a forças e relações de poder. Esses critérios determinantes da identidade, muitas vezes considerados objetivos, podem ser a classe social, o gênero, a nação, a profissão, a raça, a etnia, a religião, a cultura, etc.

Ao mesmo tempo, a identidade não é autônoma, adquire sentido na relação com a diferença. Na frase ‘somos latino-americanos’, na verdade, esconde-se uma

extensa cadeia tácita de negações em relação a outras identidades. ‘Somos latino-americanos’ pode significar: ‘não sou espanhol’, ‘não sou europeu’, e assim por diante. Dessa maneira, “assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade [...]; são, pois, inseparáveis” (SILVA, 2007, p. 75).

Os discursos sobre identidades (e diferenças) não convivem harmoniosamente, não são simplesmente ditos. Eles são impostos e disputados.

A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com as relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar as diferenças não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes [...]. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles”. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder (SILVA, 2007, p. 85-86).

Essa divisão entre o que somos e o que não somos pressupõe uma classificação e uma hierarquização; aqueles que detêm o poder de classificar também detêm o poder de ordenar e avaliar as identidades alheias, contrastando-as com a própria — tida como natural e exemplar.

Outro ponto a considerar no que diz respeito às identidades é que elas “são produzidas em momentos particulares no tempo” (WOODWARD, 2007, p. 38). No sistema global contemporâneo, ou “pós-moderno global” como Hall prefere chamá-lo,

os *fluxos culturais*, entre as nações, e o consumismo global criam possibilidades de ‘identidades partilhadas’ — como ‘consumidores’ para os mesmos bens, ‘clientes’ para os mesmos serviços, ‘públicos’ para as mesmas mensagens e imagens — entre pessoas que estão bastante distantes umas das outras no espaço e no tempo (HALL, 2006, p. 74, grifo do autor).

Novas tensões entre o local e o global, possibilitam novas formas de identificação e desarticulam as identidades culturais do passado.

É fundamental considerar que tanto a identidade quanto a cultura são categorias produzidas num momento particular, e seus sentidos são dinâmicos e instáveis.

De acordo com essas distinções, analisaremos uma subcategoria das identidades — a identidade cultural —, um conceito-chave que pode colaborar com a temática latino-americana que estamos desenvolvendo nesta pesquisa.

Cuche (1999) apresenta algumas concepções para explicar como as identidades e diferenças culturais são representadas e naturalizadas.

Na concepção objetivista da identidade cultural, por exemplo, a cultura — ou a representação dela — é vista como uma segunda natureza. Os caracteres fenotípicos e psicológicos são componentes genéticos, hereditários, ligados à mentalidade (ou gênio) da comunidade a qual pertence. Essas marcas de pertencimento ao grupo de origem estão enraizadas, constituindo-se como elementos inalteráveis e preexistentes. “A identidade [cultural] repousa então em um sentimento de ‘fazer parte’ de certa forma, inato. A identidade é vista como uma condição imanente do indivíduo, definindo-o de maneira estável e definitiva” (CUCHE, 1999, p. 179).

Na abordagem culturalista, a ênfase recai na herança cultural ligada à socialização do indivíduo dentro do grupo de origem; ele interioriza e se identifica automaticamente com os modelos e padrões culturais que lhe são impostos. Ainda assim, o efeito é o mesmo, a identidade é definida *a priori*, e é preexistente ao indivíduo.

A lógica objetivista dessas abordagens incentiva a determinação positivista de atributos culturais básicos das identidades coletivas. A essência do grupo pode ser identificada e descrita a partir de critérios determinantes e objetivos. A origem comum, a língua, a religião, a psicologia coletiva e a vinculação a um território geográfico poderiam servir como argumentos científicos (ou de senso comum) para a definição de identidades culturais independentes.

Essas concepções são criticadas pelos que advogam por uma visão subjetivista. O foco desta abordagem não está na dimensão atributiva das identidades, e sim nas representações que fazem os indivíduos se vincularem e se

identificarem com uma coletividade imaginada em maior ou menor medida. O mérito da visão subjetivista é o de considerar o caráter variável das identidades.

Por outra parte, a abordagem relacional permite superar as propostas objetivistas/subjetivistas, entendendo que o fenômeno se constrói nas relações sociais onde as identidades e as diferenças são disputadas e definidas.

De acordo com Barth (1969 *apud* CUCHE, 1999, p. 182),

a identidade é um modo de categorização utilizado pelos grupos para organizar suas trocas. Também, para definir a identidade de um grupo, o importante não é inventariar seus traços culturais distintivos, mas localizar aqueles que são utilizados pelos membros do grupo para afirmar e manter uma distinção cultural. Uma cultura particular não produz por si só uma identidade diferenciada: esta identidade resulta unicamente das interações entre grupos e os procedimentos de diferenciação que eles utilizam em suas relações.

Analisar a relação dialética entre identidade e alteridade, seu caráter dinâmico e multifacetado, as lutas simbólicas e materiais pela imposição e afirmação identitárias, e os contextos e mecanismos de (re)produção dessas representações, é relevante para abordar a problemática dos discursos e das representações sobre América Latina veiculadas nos LDs de E/LE.

Devemos então pensar que a determinação ou indeterminação das identidades culturais, isto é, seu fechamento ou fluidez, são disputadas, negociadas e/ou definidas em condições históricas determinadas. As tentativas de reivindicação de identidades culturais justas e verdadeiras significam a manutenção de uma lógica estática e monovalente herdada do pensamento moderno, cujas releituras serão abordadas na próxima seção.

4.1.2 Atualizando e Desatualizando a Noção de Cultura

Quanto mais central a cultura, contudo, mais poderosas as forças que buscam governá-la. Quando se verifica que os processos culturais afetam os padrões de conduta e de moral adotados em uma sociedade, ou seja, quando se conclui que a cultura, em última análise, regula ações e práticas, o esforço por controlá-la e regulá-la torna-se compreensível. Articulam-se, então, a regulação da cultura e a regulação por meio da cultura (MOREIRA; MACEDO, 2001, p. 119).

Nas últimas décadas, no âmbito da linguística aplicada e do ensino aprendizagem de E/LE, tem sido evidenciada uma crescente e intensa produção de pesquisas científicas a partir de uma perspectiva que privilegia a cultura, fundamentada na importância desta para o ensino-aprendizagem de línguas.

Porém, outras perspectivas relacionadas a cultura, conhecimento e poder vêm sendo desenvolvidas há várias décadas. Desde os anos 60 indagações provenientes de diferentes áreas de conhecimento (a sociologia, a antropologia, o feminismo, e as teorias marxista, pós-moderna e pós-estruturalista) confluem nos chamados Estudos Culturais. Assim, os paradigmas norteadores desses campos interdisciplinares, transdisciplinares e multidisciplinares estão estreitamente relacionados à concepção de cultura adotada nas pesquisas.

Na próxima seção (4.1.3) nos referiremos as diferentes filiações de sentidos associadas ao conceito de cultura, enfatizando a influência do século XVIII. Na seção 4.1.4 discutiremos os argumentos que, atualmente, circulam no âmbito acadêmico, no que diz respeito a uma (re)significação do conceito de cultura (cultura 'com prefixos') e mostraremos como as representações de comunidades estáveis e delimitadas (culturas 'prefixadas') são parte essencial do discurso sobre a *(mono)cultura*.

4.1.3 A Cultura: um Legado da Modernidade

O termo cultura concebido como cultivo de terra, no século XV ¹ (CANEN; MOREIRA, 2001), foi substituído por um sentido figurado, no século XVI, passando de um estado para uma faculdade (CUCHE, 1999); a interpretação como atividade intencional de aperfeiçoamento espiritual começa a se impor no século XVII, tornando-se “parte do vocabulário da língua do iluminismo” (CUCHE, 1999, p. 20).

Canen e Moreira (2001, p. 17-18) entendem que na visão classista, “somente alguns indivíduos, grupos ou classes sociais apresentam mentes e maneiras cultivadas e que somente algumas nações apresentam elevado padrão de cultura ou civilização”.²

A ideia de que os seres humanos tornam-se dignos desse nome por meio da educação e do treinamento é retomada por Bauman (2007) ao relacioná-la com o vocábulo ‘gerenciar’ — anterior ao conceito de cultura —, no sentido de forçar a se submeter ao controle de alguém, exercer efeito sobre, em suma, limitar a liberdade do gerenciado. O autor postula que, desde o início, a visão gerencial, assimétrica e desigual das relações sociais tem sido parte do conceito de cultura, afirmando que “se ‘agricultura’ é a visão do milharal na perspectiva do agricultor, a ideia de ‘cultura’ aplicada metaforicamente aos seres humanos é a visão do mundo social pelos olhos dos ‘agricultores de pessoas’: os administradores” (BAUMAN, 2007, p. 72).

Posteriormente, o termo cultura sofre uma re-significação, perdendo o sentido de ‘ação’ e retornando a seus atributos de ‘estado’; e a partir deste ponto de vista, a cultura se ‘coisifica’, se materializa, e, por conseguinte, os povos podem possuí-la ou carecer dela — a forma substantivada apareceria inicialmente na França e na Inglaterra no fim do século XVIII e posteriormente seria adaptada ao alemão, com a grafia *Kultur*.

As mudanças que foram-se sucedendo a partir do enfraquecimento do sistema sócio-econômico e religioso medieval e o advento de uma posição central do indivíduo refletida na filosofia, nas artes e nas ciências, tiveram, a partir do século XVI, um papel importante na re-significação do termo cultura.

¹ Cuche (1999, p. 19) prefere datar a sua origem no final do século XIII.

² Ver em Cuche (1999) a antítese entre os termos cultura e civilização mantida por França e Alemanha. Disputa semântica que finalizaria no século XIX com o emprego dos dois conceitos com significados muito próximos.

De alguma maneira, pensadores como Descartes e Locke, entre outros, tiveram grande influência na re-significação do sujeito moderno (HALL, 2006, p. 26-28) e no pensamento disciplinar. Processos complexos de construção e legitimação da verdade — procedimentos racionais de classificação, verificação e avaliação encarnados nas disciplinas — validariam uma ordem estratificada das relações sociais através de sistemas de pensamento polarizadores.

Segundo Katherin Woodward (2007), a cultura tem suas próprias e distintivas formas de classificar o mundo, e essas formas de classificação simbólica estão intimamente relacionadas à ordem e ao controle social. A autora se refere às oposições binárias³ citando os argumentos de Cixous (1975 *apud* WOODWARD, 2007, p. 51):

Não se trata apenas do fato de que o pensamento é construído em termos de oposição binária, mas que nesse dualismo um dos termos é sempre valorizado mais do que outro; um é a norma e o outro é o “outro” — visto como “desviante ou de fora”.

Preocupado com a hostilidade provocada pelo uso de categorias diferenciadoras para análise, pesquisa e políticas públicas, Edward Said (2007, p. 80) questiona se “será possível dividir a realidade humana, assim como a realidade humana parece ser de fato dividida, em culturas, histórias, tradições, sociedades, até raças claramente diferentes, e sobreviver humanamente às consequências”.

Desta maneira, não é surpreendente que a noção de cultura se associe a outra noção classificatória e diferenciadora, ‘a nação’, impulsionada pelo declínio das linhagens sagradas, os reinos dinásticos, o surgimento do capitalismo e a tecnologia da imprensa (ANDERSON, 2008).

A consciência nacional ainda não unificada do povo alemão, no final do século XVIII, se apoiará na afirmação da existência de uma cultura própria, entendida como traços da espiritualidade intrínseca dos grupos. Esta noção

³ Estes são alguns exemplos de oposições binárias sustentadas pela produção científica e outras literaturas: natureza/cultura, corpo/mente, paixão/razão, nacional/estrangeiro, masculino/feminino, língua/fala, ocidente/oriente, civilização/barbárie, culto/popular, tradição/modernidade.

particularista das diferenças nacionais irá se opor ao universalismo uniformizante do Iluminismo (CUCHE, 1999, p. 27), dando lugar à ideia de diversidade cultural.

Em quanto na França e na Inglaterra a ideia de tornar-se culto ou civilizado refletia o caráter progressista da era Moderna, na Alemanha o pequeno grupo de burgueses e intelectuais excluídos do círculo da corte franco-falante adotou o termo *Kultur* para expressar o produto de suas atividades intelectuais e artísticas próprias, opondo-o ao termo *zivilisation* associado ao refinamento e requintes da classe cortesã e burguesa emuladora da elite francesa.

Johann Gottfried Von Herder⁴ é considerado um dos precursores do conceito relativista de cultura. Em seu livro, “Uma outra filosofia da história” (1774), ele se posiciona a favor da diversidade de culturas de cada povo opondo-se ao imperialismo intelectual francês. Estas tendências levariam o termo cultura a entender-se como um conjunto de conquistas intelectuais, artísticas e morais, patrimônio exclusivo e unificador de cada nação.

Em “*Ideen zur philosophie der Geschichte der Menschheit*” (Ideias para a Filosofia da História da Humanidade), cujas quatro partes foram publicadas entre 1784-1791, Herder (*apud* THOMPSON, 2009, p. 169) pergunta o seguinte: “Existe acaso algum povo sobre a face da terra que seja totalmente sem cultura?”.

Nessa obra há vários momentos em que o autor aprofunda em questões inerentes aos processos culturais da humanidade, mas também naquelas relativas à linguagem.

Essa temática ganha destaque em outra obra, chamada “Ensaio sobre a origem da linguagem”, publicada pela primeira vez em 1772, onde desenvolve argumentos sobre a evolução da humanidade e da linguagem, negando a origem divina desta e o papel fundamental da razão nesses processos.

Uma das maneiras que Herder utiliza para explicar a variação e a diversidade linguística é mediante uma visão funcionalista baseada na satisfação de necessidades internas da comunidade. Nesse sentido o autor afirma que cada povo

⁴ Herder (*apud* ANDERSON, 2008, p. 108), no final do século XVIII, afirmava: “denn jedes Volk ist Volk; es hat seine National Bildung wie seine Sprache” [assim, cada povo é um povo; tem a sua formação nacional como a sua língua]. Esta visão essencialista e particularista europeia oitocentista está profundamente vinculada aos conceitos de etnia, raça, nação e língua como propriedade privada.

tem um conjunto definido de necessidades e dispõe de linguagem para essas necessidades. Mais longe não vai, como se verifica em todas as pequenas nações ditas bárbaras. Com as suas necessidades bem definidas, podem permanecer durante séculos na mais espantosa ignorância (HERDER, 1987, p. 164).

O discurso relativista de Herder vai construindo representações sobre como elementos internos e externos dos grupos vão configurando a fragmentação e a diferenciação dos distintos 'dialetos'. Ele diz:

o clima, o ar e as águas, a comida e a bebida têm influencia sobre os instrumentos da fala e naturalmente também sobre a língua. Os costumes da sociedade e essa divindade poderosa que é o hábito hão de introduzir rapidamente especificidades e diferenças segundo o estatuto e o comportamento: separou-se um dialeto! (HERDER, 1987, p. 147).

A influência kantiana na formação filosófica de Herder é refletida na relação que ele estabelece entre razão e linguagem encarnada nas produções artísticas e literárias privilegiadas pela ilustração. Ele explica que:

o progresso da linguagem por meio da razão e da razão por meio da linguagem revela-se com a máxima nitidez numa fase em que as línguas tenham dado já alguns passos, quando nelas houver já fragmentos de arte, por exemplo, poemas, quando a escrita já tiver sido inventada, quando se tiveram já começado a formar um após outro os gêneros literários (HERDER, 1987, p. 111-112).

A dinâmica evolutiva do gênero humano, concebida como um percurso natural e gradativo de aperfeiçoamento perpétuo dos povos (nações) através da apropriação do legado cultural (ilustrado), é sugerida neste fragmento a seguir.

Transmissão de povo para povo! Foi assim que as artes, a ciência, a cultura e a linguagem se refinaram numa enorme progressão através

das nações. É este o melhor elo do desenvolvimento, o que a natureza escolheu.

Nós Alemães, viveríamos ainda sossegadamente nas nossas florestas, como os povos das Américas, ou, para dizer melhor, travaríamos nela duras batalhas e seríamos heróis, se a cadeia da cultura estrangeira não tivesse exercido sobre nós uma pressão tão próxima e nos não tivesse obrigado, pela força que séculos inteiros detêm, a participar dela. [...] A cadeia avança assim a partir de *um* primeiro anel e talvez venha um dia a cobrir todo o planeta (HERDER, 1987, p. 165, grifo do autor).

No conceito de cultura particularista e hierarquizante que se desprende da perspectiva de Herder e de outros filósofos e historiadores alemães do final do século XVIII, vislumbra-se “[...] a premonição ou a aceitação tácita de uma relação social desigual e assimétrica — a divisão entre os atores e os receptores, ou objeto da ação, entre agir e sofrer o impacto da ação; entre os gerentes e os gerenciados, os instruídos e os ignorantes, os refinados e os grosseiros” (BAUMAN, 2007, p. 73).

A análise do pensamento que percorre os textos de Herder é relevante para nosso estudo referente às questões identitárias que envolvem América Latina, a partir do momento em que abandonamos a visão meramente informativa dessa corrente e passamos a vê-la como uma configuração específica de discursos (formação discursiva) que diz respeito a um relativismo cultural de dupla face. Por um lado, a totalidade, no sentido de identificar forças comuns ao gênero humano, e por outro, a diferenciação que resulta da interiorização, da transformação e do enriquecimento dessas condições através do tempo. Os discursos sobre a cultura inscritos nesta rede de significados instituem sentidos em uma direção definida pelo processo histórico-ideológico onde eles são produzidos.

Para podermos definir mais concretamente esta formação discursiva que tende a representar a cultura como o cultivo de qualidades e valores que enobrecem a mente e o espírito (artes, literatura e outras formas de pensamento) onde cada povo, nação, tribo ou grupo social (dependendo dos critérios de divisão) ocupa um lugar histórico, utilizaremos a definição de concepção clássica de cultura proposta por John Thompson (2009). O autor define cultura como “o processo de desenvolvimento e enobrecimento das faculdades humanas, um processo facilitado pela assimilação de trabalhos acadêmicos e artísticos e ligados ao caráter progressista da era moderna” (THOMPSON, 2009, p. 170).

Estas questões nos permitem evidenciar como a noção clássica de cultura está vinculada às representações circulantes daquela época, encobrendo uma dualidade autoridade-subordinado capaz de avaliar e classificar o outro sempre a partir de uma perspectiva exógena, sempre olhando de cima para baixo.

As limitações e a estreiteza da concepção clássica abriram caminho para outras abordagens. As mais significativas viriam no fim de século XIX conjuntamente com a emergência da nova disciplina — a antropologia, entendida como o estudo comparativo da cultura.

A análise cultural se desvincula, assim, parcialmente das conotações etnocêntricas europeias para focalizar-se na elucidação dos costumes, práticas, crenças e valores de outras sociedades, ‘não-europeias’, colocando a cultura como objeto de pesquisa sistemático. A essa mudança de perspectiva podemos denominar “cientifização do conceito de cultura” (THOMPSON, 2009, p. 172).

As reformulações das questões culturais coincidiram com a proliferação de métodos das ciências positivistas a novos campos de pesquisa.

Por exemplo, Edward B. Tylor, professor de antropologia na Universidade de Oxford, na sua obra *“Primitive culture”*, de 1871, escreve: “Da mesma forma que o catálogo de todas as espécies de plantas e animais de uma região representa sua flora e sua fauna, assim uma lista de todos os itens da vida em geral de um povo representa aquele todo que denominamos sua cultura” (1903 *apud* Thompson, 2008, p. 172).

A tarefa das ciências da cultura, a partir dessa perspectiva, é classificar, catalogar e comparar os elementos constitutivos dos povos. A instrumentalização dos conceitos alemães *Kultur* e *Zivilisation* no âmbito inglês atenuou o sentido contrastivo que possuíam na Alemanha, acarretando uma utilização intercambiável de ambos. Tylor unifica e define os termos da seguinte maneira:

Cultura ou Civilização, tomada em seu sentido etnográfico amplo, é aquele todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costume e todas as demais capacidades e hábitos adquiridos pelo homem enquanto membros de uma sociedade (1903 *apud* THOMPSON, 2009, p. 171).⁵

⁵ Autores subsequentes continuaram com a perspectiva comparativista e evolucionista, como é o caso de Malinowski, que tinha interesse em desenvolver uma teoria cultural (o bioculturalismo) a partir

Esta concepção descritiva da cultura pode ser definida como “o conjunto de crenças, costumes, ideias e valores, bem como os artefatos, objetos e instrumentos materiais, que são adquiridos pelos indivíduos enquanto membros de um grupo ou sociedade” (THOMPSON, 2009, p. 73).

A terceira e última concepção a ser definida é a simbólica, que entende por cultura “o padrão de significados incorporados nas formas simbólicas, que inclui ações, manifestações verbais e objetos significativos de vários tipos, em virtude dos quais os indivíduos comunicam-se entre si e partilham suas experiências, concepções e crenças” (THOMPSON, 2009, p. 176).

Leslie White, antropólogo pertencente à corrente norte-americana neo-evolucionista, utilizaria o conceito de simbolização nos seus estudos, porém a ênfase colocada na complexidade tecnológica como fator evolutivo ofuscou o potencial aprofundamento do caráter simbólico da cultura.

O conceito semiótico proposto por Clifford Geertz na sua obra “A interpretação das culturas” pode ser concebido como uma alternativa superadora de abordagens arraigadas na antropologia como o evolucionismo e o relativismo cultural.

O homem não pode ser definido nem apenas por suas habilidades inatas, como fazia o iluminismo, nem apenas por seu comportamento real, como faz grande parte das ciências sociais contemporâneas, mas sim pelo elo entre eles, pela forma em que o primeiro é transformado no segundo, suas potencialidades genéricas focalizadas em suas atuações específicas (GEERTZ, 2008, p. 37-38).

O autor define o objeto da etnografia como “uma hierarquia estratificada de estruturas significantes” (GEERTZ, 2008, p. 5). Sendo assim, a cultura é entendida como a totalidade acumulada de sistemas organizados de símbolos significantes.

Em outra passagem da sua obra Geertz afirma que:

de uma abordagem funcionalista baseada em noções como herança, meio-ambiente e necessidades orgânicas.

a cultura é melhor vista não como complexo de padrões concretos de comportamento — costumes, usos, tradições, feixes de hábitos —, como tem sido o caso até agora, mas como um conjunto de mecanismos de controle — planos, receitas, regras, instruções (o que os engenheiros de computação chamam “programas”) — para governar o comportamento (GEERTZ, 2008, p. 32).

Geertz, preocupado com os aspectos metodológicos da área, propõe entender o sistema entrelaçado de signos como um discurso social capaz de ser analisado e interpretado. A tarefa do etnógrafo consiste em fixar o dito no discurso e interpretar seu fluxo. Portanto, não são as técnicas e processos (levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, etc.) o que determina o trabalho do antropólogo. De acordo com o autor,

fazer etnografia é como tentar ler (no sentido de ‘construir uma leitura de’) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com sinais convencionais do som, mas como exemplos transitórios de comportamento modelado (GEERTZ, 2008, p. 7).

A mudança de perspectiva obriga os estudiosos da cultura a procurar enxergar por trás das ações, dos rituais e dos discursos, a procurar os significados além da superficialidade dos fatos, a interpretar um mundo já interpretado através de uma “descrição densa”⁶ da multiplicidade de estruturas conceituais e não explicitadas do comportamento humano.

Desse modo, os textos interpretativos que o antropólogo constrói a partir da (re)leitura do discurso social do grupo pesquisado

são eles mesmos interpretações e, na verdade, de segunda e terceira mão, (por definição, somente um “nativo” faz a interpretação em primeira mão: é a sua cultura.) Trata-se, por tanto, de ficções;

⁶ Geertz (2008, p. 5) diz que toma emprestado o termo do filósofo Gilbert Ryle. A “descrição densa” é entendida como um modo de interpretação que visa desvendar níveis mais profundos de compreensão de uma dada realidade.

ficções no sentido de que são “algo construído”, “algo modelado” (GEERTZ, 2008, p. 11).

A concepção semiótica de Geertz de alguma maneira reorientou a pesquisa cultural ao enfatizar a análise da simbolização como objeto de estudo e a interpretação como abordagem metodológica. A analogia entre ação social e texto interpretável permite superar antigas visões evolucionistas, descritivas e preditivas, evidenciando alguns pontos de convergência com outras ciências sociais. Porém, o distanciamento das condições históricas e das implicações de poder e conflito pode acarretar problemas na verificação dos resultados, transformando uma “descrição densa” de estruturas significativas em um relatório de conclusões tendenciosas, refutáveis e pouco convincentes.⁷

As controvérsias em relação ao termo cultura, tanto na sua oscilação semântica quanto nas (in)adequações de seu uso no âmbito científico, geraram algumas reformulações em relação a unicidade, autonomia e neutralidade do conceito. No entanto, perspectivas homogeneizantes e as políticas integracionistas — camufladas sob discursos de coabitação harmoniosa das diferenças — acham refúgio nessas abordagens alternativas, neutralizando seu poder transformador.

Na próxima seção nos dedicaremos a analisar aquele (re)direcionamento que o termo cultura sofreu no seio das ciências sociais nas últimas décadas.

⁷ Algumas das conclusões esgrimidas por Geertz sobre a estrutura política cultural da Indonésia e as percepções dos balineses em relação aos conceitos de pessoa, de tempo e de conduta podem ser elucidativas nesse sentido.

Sobre a instabilidade política da Indonésia o autor explica que “[...] praticamente todas as instituições da sociedade — exército, burocracia, justiça, universidade, imprensa, partidos, religião, aldeias — foram avassaladas por grandes tremores de paixão ideológica que não parecem ter qualquer finalidade ou direção. [...] Grande parte do problema deve-se, certamente, ao fato do país ser um arquipélago, e não apenas em sua geografia. Além de exibir um temperamento difuso, ele é partido por contrastes e contradições internas. [...] O slogan nacionalista ‘Um povo, Um país, Um idioma’ é apenas uma esperança, não uma descrição.

A esperança que o *slogan* representa não é, porém, necessariamente insensata. A maioria das grandes nações da Europa surgiu a partir de uma heterogeneidade cultural pouco menos marcante; se os toscanos e sicilianos podem viver juntos no mesmo Estado e conceber-se como compatriotas naturais, o mesmo podem fazer os javaneses e minangkabus” (GEERTZ, 2008, p. 137-138).

Referindo-se às possíveis mudanças político-culturais em Bali o autor admite que “se os balineses desenvolvessem uma perspectiva menos anônima um do outro, ou um sentido de tempo mais dinâmico, ou ainda um estilo mais informal de interação social, muita coisa teria que mudar na vida balinesa” (GEERTZ, 2008, p. 182).

4.1.4 A (Re)significação da Cultura nas Ciências Sociais

Na segunda metade do século passado começa-se a falar de uma virada cultural, de uma revolução. A ampliação das comunicações, reivindicações identitárias de grupos minorizados, as medidas governamentais de integração e contenção imigratórias, a procura de novos nichos de mercado e uma série de fenômenos em escala mundial renovam o interesse nas questões culturais.

A efervescência dos temas culturais é evidenciada nas publicações científicas, nas políticas educativas, na agenda governamental, nas mobilizações sociais e nos discursos midiáticos.

Sob essas circunstâncias, intensifica-se a disputa pela (re)significação dos velhos conceitos. As definições clássicas e descritivistas da cultura são tachadas de ineficazes e incapazes de adequar-se à dinâmica da contemporaneidade. Vastos setores da comunidade de cientistas sociais desenvolvem alternativas teóricas e conceituais com o intuito de substituir as perspectivas taxonômicas e ornamentais. As publicações científicas revelam certa propensão a apresentar as questões culturais como explicação de fenômenos mais abrangentes.⁸

⁸ Burke (2005) recorre à ideia de Samuel P. Huntington (cientista político convertido a culturalista, na opinião do autor) da supremacia das interpretações culturais nos dias de hoje, e chama a atenção para as explicações culturais de fenômenos políticos e econômicos em diferentes pesquisas publicadas nos últimos anos.

A mudança de percepção no domínio acadêmico fez com que diversos assuntos que atualmente são abordados desde a ótica da cultura, algumas décadas atrás teriam merecido uma perspectiva social. O clima intelectual dos temas culturais cresceu internacionalmente.

Na Rússia, por exemplo, a disciplina *Kul'turologija*, preocupada com os assuntos de identidade russa privilegiou as interpretações culturais em detrimento das interpretações econômicas. Durante muitos anos (antes do surgimento dos *Cultural Studies*) as produções britânicas estavam voltadas para pesquisas de cunho sociológico em oposição ao interesse científico norte-americano, de cunho cultural. Um setor da comunidade francesa, até época bem recente, “estava associada ao que se pode chamar de ‘resistência’ ao estilo alemão de história cultural” (BURKE, 2005, p. 11), que evitava o uso do termo cultura, preferindo conceitos como civilização, representações coletivas, imaginário social.

No Brasil, antes da virada cultural, a antropologia social inglesa e a corrente antropológica neo-evolucionista do pós-guerra, proveniente dos Estados Unidos, provocavam uma cisão dentro das ciências sociais. O prestígio do social e do econômico — relacionado à teoria marxista e a conceitos como estrutura, classe social, mudança social — relegava os estudos culturalistas (tradições, costumes, folclore) a um segundo plano.

Este esquema dual gerou segundo Velho (2008, p. 114), uma espécie de consciência culpada que considerava a vertente cultural alienada ou conservadora, enquanto a social seria mais politizada e de esquerda. “A única possibilidade de redenção dos culturalistas estaria vinculada às colocações que deveriam fazer a favor dos grupos oprimidos que eventualmente estivessem estudando, como negros e índios, declarando-se abertamente em favor da ‘transformação das estruturas tradicionais’ que fatalmente viria a beneficiar todos os oprimidos” (VELHO, 2008, p. 114).

Contrariamente, expressões como cultura empresarial, cultura escolar, cultura da violência, cultura de classes mostram um deslocamento da noção de cultura do sentido amplo para um conceito ‘micro’ que permitiria lidar com o problema da heterogeneidade social sem desvincular os subgrupos de um sistema mais amplo — não é por acaso que na década de 60 Milton Yinger já tinha desenvolvido um conceito de subcultura para enfatizar diferenças encontradas em setores de uma comunidade e evitar as generalizações homogeneizantes.

Conforme verificamos na seção anterior, o século XX trouxe visões alternativas que tentam se encaixar na nova conjuntura sócio-política. Por um lado, a noção antropológica incorpora ao conceito ‘cultura’, o popular, definindo o termo como ‘a forma geral de vida de um grupo determinado’. Por outro lado, a antropologia social enfatiza a dimensão simbólica da cultura, concebendo-a como ‘um conjunto de práticas significantes’.

Ante essa realidade, onde alguns pilares do pensamento moderno já não resistem às pressões das mudanças e às novas perspectivas epistemológicas. A questão que se levanta é: que critérios são precisos para superar esses conceitos ‘inadequados’?

Hall (2007) entende que há duas maneiras de abordar estes conceitos que estão “sob rasura”, ou seja, antigos conceitos que estão ganhando novas interpretações.

Uma maneira é alinhar-se às críticas que “objetivam superar conceitos inadequados substituindo-os por conceitos ‘mais verdadeiros’ ou que aspiram à produção de um conhecimento positivo” (HALL, 2007, p. 104).

A outra opção é a crítica desconstrutiva. Esta perspectiva indica que há certos conceitos-chave que:

não servem mais — não são mais ‘bons para pensar’ – em sua forma original, não-reconstruída. Mas uma vez que eles não foram dialeticamente superados e que não existem outros conceitos, inteiramente diferentes, que possam substituí-los, não existe nada mais a fazer senão continuar a se pensar com eles — embora agora em suas formas destotalizadas e desconstruídas, não se trabalhando

É provável que, na área da linguística aplicada, a influência da visão mais ‘antropológica’ da cultura tenha influenciado o uso recorrente do binômio língua-cultura em pesquisas e em materiais didáticos.

mais no paradigma no qual eles foram originalmente gerados (HALL, 2007, p. 104).

É a partir desses deslizamentos semânticos que podemos compreender o conceito de cultura na atualidade e esboçar algumas considerações sobre a utilização (trans)disciplinar do termo nas ciências sociais e, em especial, no âmbito do ensino/aprendizado de E/LE. É importante frisar que não é suficiente apenas definir as novas acepções, mas também a implicância dos espaços político-ideológicos onde esses saberes são produzidos (exportados e consumidos).

É preciso, então, considerar em nossa análise não apenas os incontornáveis e complexos deslocamentos percorridos pela noção de cultura, como também os lugares discursivos a partir dos quais ela é interpretada. Os Estudos Culturais emergem como um desses espaços enunciativos e de interpretação.

Na retrospectiva que Stuart Hall faz sobre a criação do Centro de Estudos Culturais britânico ele enfatiza o enfraquecimento dos limites das disciplinas em geral e o surgimento de um modo de pesquisa interdisciplinar (ou melhor, pós-disciplinar) como umas das principais condições de emergência desse novo olhar epistemológico que exige

a mobilização máxima de todo conhecimento, pensamento, rigor crítico e teorização conceitual que alguém possa evocar transformada em um ato de reflexão crítica que não tem medo de dizer a verdade ao saber instituído e voltada para os mais importantes, delicados e invisíveis objetos: as formas e práticas culturais de uma sociedade – sua vida cultural (HALL, 2006, p. 17).

A importância dos Estudos Culturais pode residir mais na sua concepção holística e aberta do que nas subdivisões científicas tradicionais, fechadas, hierarquizadas e com princípios fixos, constituindo

um dos pontos de tensão e mudança nas fronteiras da vida intelectual e acadêmica, levando a novas questões, novos modelos e novas formas de estudo, testando as linhas tênues entre o rigor intelectual e a relevância social. (HALL, 2006 p. 16).

Os lugares discursivos alternativos das questões culturais exigem um reposicionamento crítico ante o saber disciplinar universalizado através de uma releitura histórica e ideológica da produção de conhecimento.

A conjuntura britânica do pós-guerra, as particularidades acadêmicas nos Estados Unidos e as diferentes realidades na América Latina não permitem uma transferência equivalente de conceitos, uma simples e cristalina transferência transnacional de significados exportados.

Pierre Bourdieu (2001) denuncia essa transfiguração conceitual, espécie de ‘falsos amigos teóricos’ criados a partir de uma transcrição (e não tradução) de conceitos fundadores dotados de autoridade científica que refletem aspectos particulares dos esquemas do pensamento neoliberal⁹. A empresa internacional de naturalização de conceitos considerados universais se realiza com a colaboração (ou cumplicidade) dos “barqueiros transatlânticos”, que (re)produzem e fazem circular os produtos intelectuais submetidos a decisões de “pura mercadotecnia editorial” que orientam as pesquisas e o ensino universitário.

Nesse contexto, a utilização de conceitos gerados num campo intelectual e introduzidos em outros se tornam opacos e controversos, e as suas interpretações (no sentido foucaultiano¹⁰) representam mais do que uma apreensão passiva do significado imanente dos objetos. Na realidade, representam uma disputa pela significação.

A universalização des-historicizada de conceitos como América Latina (e suas variantes lexicográficas) e cultura (com seus prefixos) são alguns lugares comuns que podemos pôr em questão mediante uma atitude de alerta epistemológica.

⁹ Em sua obra, Bourdieu se refere explicitamente aos Estados Unidos.

¹⁰ Segundo Foucault (1987, p. 23), “a interpretação não aclara uma matéria que com o fim de ser interpretada se oferece passivamente; ela necessita apoderar-se, e violentamente, de uma interpretação que está ali, que deve trucidar, revolver e romper a golpes de martelo”.

4.1.5 Cultura com Prefixo e Culturas Prefixadas

Questionar a noção de América Latina como categoria identitária e cultural, nesse contexto, significa questionar os sistemas discursivos e representacionais que lhe outorgam estabilidade ontológica.

As especulações conceituais sobre a oposição binária entre culturas tradicionais possuidoras de fronteiras fixas e laços identitários homogêneos (se é que isso é possível), e as culturas modernas abertas, individualistas e misturadas, são insuficientes para explicar as oscilações e deslocamentos semânticos do termo cultura na contemporaneidade.

Considerando que a palavra cultura parece estar em nosso vocabulário desde sempre e que “não há como não inventar culturas, do mesmo modo que não há como manter suas patentes intactas: elas aí estão para ser copiadas e modificadas” (WAGNER *apud* SCHWARCZ, 2008, p. 14). A discussão se concentra, então, em compreender o funcionamento e a legitimação dos discursos sobre a cultura.

Uma alternativa é analisar as representações construídas em torno ao termo cultura *com prefixo*, isto é, quando as partículas ‘inter’, ‘multi’ ou ‘trans’ (e por que não ‘bi’, ‘sub’, ‘hiper’, ‘pluri’, ‘micro’, ‘macro’, etc.?) se antepõem ao conceito.

Uma das formas mais difundidas de *cultura com prefixo* é o termo qualificativo ‘multicultural’ que, segundo Hall,

descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade nas quais diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade ‘original’ (HALL, 2003, p. 52).¹¹

Hall (2003) define como multiculturalismo as estratégias políticas adotadas para lidar com o dito caráter multicultural das sociedades. Porém, ele não pode ser reduzido a uma doutrina fechada e deve ser abordado como um processo sempre em construção, que pode se apresentar sob diversas formas.

¹¹ O sentido de identidade original pode ser interpretado como a representação de um estado anterior, relativamente estável, da identificação grupal.

O multiculturalismo não pressupõe equidade e justiça social *a priori* — ideais etnocêntricos e políticas *(mono)culturais* podem ser proclamados em nome da multiculturalidade.

O valor das ações multiculturais está vinculado a noções como cidadania, democracia, direitos humanos, diversidade, etnocentrismo e preconceito; porém, as versões conservadoras, liberais, pluralistas ou até as críticas dominam e exploram o ‘arcabouço conceitual (multi)cultural’¹² para alcançar seus objetivos.

Nesse sentido, Canen e Moreira (2001. p. 21), refletindo sobre a questão da multiculturalidade nas práticas educacionais advertem que a educação de caráter multicultural não pode ser concebida “separada dos contextos das lutas de grupos culturalmente dominados, que buscam modificar, por meio de suas ações, a lógica pela qual, na sociedade, os significados são atribuídos”.

Assim, frases atitudinais, como ‘uma perspectiva que privilegia a cultura’, “uma pedagogia de valorização da cultura”, ou ‘ações culturalmente sensíveis’, podem estar disfarçando uma *abordagem (mono)cultural* que tenha como base de todas as suas argumentações a existência de *culturas prefixadas*, (entenda-se esta denominação não num sentido morfológico, e sim como comunidades previamente identificáveis, através de propriedades ontológicas e estáveis).

Sob uma aparência multicultural, as culturas prefixadas são apresentadas, mediante uma retórica científica de pretensa objetividade despolítica, como uma superposição de comunidades puras, monolíngues e geograficamente localizáveis detentoras de uma história linear e uma idiosincrasia evidente, além de outras particularidades mais sutis — também prefixadas.

O prefixo ‘inter’ é utilizado frequentemente como variante da partícula ‘multi’, embora enfatize a relação bidirecional e dialógica das comunidades culturais. Na matriz desta concepção interacionista se esconde a “lógica de sistemas inteiros” (COX; ASSIS-PETERSON, 2007, p. 42). Dá a sensação de que existem duas (ou mais) culturas delimitadas e estáveis procurando interagir apesar de suas diferenças. Este termo pareceria demasiado conservador e insuficiente, devido à sua perspectiva horizontal e simétrica da interação cultural, desconsiderando a

¹² O arcabouço conceitual (multi)cultural compreende inúmeras expressões atitudinais e metafóricas relativas a cultura. Ex: arco-íris cultural, caldo cultural, salada de cultura, mosaico cultural, potencialidade e enriquecimento mútuo, valorização comum, diálogo das diferenças, transposição de abismos culturais, comunhão e integração, empatia, sensibilidade cultural, etc.

existência de mecanismos e forças que transformam discursivamente a cultura em poder desigualmente distribuído.

A noção de cultura e o prefixo *trans* são articulados no conceito de transculturação, acunhado pelo sociólogo cubano Fernando Ortiz, na sua obra “*Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*”, de 1940, e posteriormente retomado pelo crítico uruguaio Angel Rama, na década de 1970.

Ortiz propôs a nova denominação para explicar as transformações¹³ derivadas dos encontros e confrontos no contexto colonial cubano e destituir vocábulos antropológicos anglo-americanos, como ‘aculturação’ (entendida como processo de assimilação), incorporando noções como “desculturação parcial” e “neoculturação” (como influência e transformação recíproca).

O conceito elaborado por Rama é incorporado no âmbito da análise literária latino-americana para explicar as novas sínteses produzidas no plano estético, superando as tensões entre vanguarda e regionalismo, entre o moderno e o tradicional, entre centro e periferia, como expressão de um projeto de autonomia e resistência da América Latina.

Cox e Assis-Peterson (2007), inspirados nessa noção de ‘cultura (com prefixo)’, questionam a utilidade de conceitos como pluralismo cultural, diversidade cultural, multiculturalidade e interculturalidade. Os autores defendem uma concepção transcultural para explicar a circulação e o fluxo das negociações e mudanças do processo cultural, pois os outros conceitos alcançam a nomear apenas a existência de grupos culturais diversos, porém silenciando “[...] suas contaminações e seu permanente estado de fluxo” (COX; ASSIS-PETERSON, 2007, p. 35). Sob essa ótica, parece que o prefixo ‘trans’ tem o poder de exprimir a dinâmica da cultura; não obstante, pode ser questionado nesta e em outras combinações de ‘cultura com prefixo’, o otimismo depositado nos próprios significantes como se eles contivessem em si um sentido imanente.

Para nossa pesquisa não será necessário aprofundar na vasta gama de possibilidades e combinações a que a noção de cultura tem sido submetida — por exemplo: subcultura, endocultura, cultura de classe, cultura de massas —, contudo, podemos fazer menção a conceitos que têm sido utilizados para traçar fronteiras culturais estáveis entre grupos heterogêneos.

¹³ O autor definiu o fenômeno como “processo transitivo de uma cultura para outra” (ORTIZ, 1987 *apud* AGUIAR e VASCONCELLOS, 2004, p. 88).

No contexto paradoxal da chamada globalização¹⁴ circula uma variada quantidade de conceitos que tentam descrever o que Hall (2003, p. 74) denomina “as culturas cada vez mais mistas e diaspóricas”.

Interessa-nos analisar como os discursos sobre identidades locais/globais permitem uma melhor compreensão das representações latino-americanas no contexto de E/A de E/LE.

Os discursos sobre a globalização visam definir os processos históricos decorrentes de (inter)relações, deslocamentos e mudanças numa escala global. Procura-se interpretar a configuração mundial contemporânea analisando-se o impacto de revoluções, migrações, guerras, avanços tecnológicos e/ou projetos expansionistas. Porém, podemos questionar a padronização e universalização destes processos, argumentando que as relações ditas globalizadas tendem a ser inconstantes, desiguais, provisórias e descontínuas, ou seja, não necessariamente globais.

O sentido não global da globalização em termos culturais é destacado por Warnier (2003, p. 165), ao afirmar que “falar da globalização da cultura é um abuso de linguagem [...] no máximo poderíamos falar de globalização de certos mercados dos chamados bens ‘culturais’”.

A configuração mundial moderna originou-se a partir do momento em que “todas as economias regionais foram colocadas em rede pelo comércio das mercadorias rentáveis” (WARNIER, 2000 *apud* CORRÊA, 2004, p. 220). Esse tipo de globalização

implica a entrada, em concorrência, em escala mundial, de todas as empresas que produzem bens culturais: discos, filmes, programas, jornais, livros, suportes e equipamento de todo tipo, mas também alimentação, *fast food*, cuidados de beleza, turismo, educação. É ela que provoca os dois debates que nos interessam: como múltiplas culturas singulares, as culturas tradicionais e locais reagem diante de tal invasão” (WARNIER, 2000 *apud* CORRÊA, 2004, p. 221).

¹⁴ Seguindo-se as variações do termo ‘globalização’, surgido nas últimas décadas do século passado, é possível encontrar nomes como “mundialização” (WARNIER, 2003), “americanização” (BOURDIEU, 2001), “planetarização” (MORIN, 2002 *apud* CORRÊA, 2004), “internacionalização” e “transnacionalização” (THOMPSON, 1998).

Esse debate é retomado por Hall (2006), que vê três consequências possíveis dos efeitos da globalização sobre as identidades culturais.

A primeira é uma tendência à homogeneização cultural que ameaçaria a pretensa unidade das identidades culturais nacionais. Uma tendência massificadora, que na visão de Bourdieu (2001, p. 14) é resultado de “um investimento simbólico baseado na naturalização dos esquemas de pensamento neoliberal” apresentados como desenlace da evolução dos estados nacionais. O sociólogo francês associa a globalização à dominação e imposição dos padrões e das problemáticas americanas, isto é, “a americanização do mundo ocidental” (BOURDIEU, 2001, p. 30).

A homogeneização globalizada é vista pela corrente mais cética como uma “arma falaciosa do capitalismo, no intuito de expandir sutilmente seus tentáculos, valendo-se de uma falsa noção para submeter o mundo a seus interesses” (HELD; Mc GREW, 1999 apud CORRÊA, 2004, p. 225).

Contudo, seguindo os argumentos de Kevin Robin, Hall afirma que em contrapartida à homogeneização global,

há também uma fascinação com a *diferença* e com a mercantilização da etnia e da ‘alteridade’. Há juntamente com o impacto do ‘global’, um novo interesse pelo ‘local’. A globalização (na forma de especialização flexível e da estratégia de criação de ‘nichos’ de mercado), na verdade, explora a diferenciação local (HALL, 2006, p. 77, grifo do autor).

Existe, também, “uma ‘fantasia colonial’ sobre a periferia, mantida pelo Ocidente, que tende a gostar de seus nativos apenas como ‘puros’ e de seus lugares exóticos apenas como ‘intocados’” (HALL, 2006, p. 80).

Nesse contexto, se insere a segunda tendência, isto é a reafirmação das identidades locais. Uma poderosa demanda pela reconstrução de identidades regionais em que diversos grupos tentam reivindicar seus direitos e restaurar uma unidade (política, social, étnica, religiosa), recusando qualquer tipo de programa assimilacionista ou pluralista.

Entre a desintegração das tradicionais identidades nacionais e o ressurgimento de novas identidades locais não globais encontra-se a terceira

alternativa. Hall defende a ideia de que as identidades estão ligadas a diferentes maneiras de representar as coordenadas de espaço e tempo. Assim como diferentes épocas tiveram diferentes formas de combinar essas coordenadas, as novas relações espaço-temporais contemporâneas dariam lugar a uma “nova articulação entre ‘o global’ e ‘o local’” (HALL, 2006, p. 77), “provocando um alargamento do campo das identidades e uma proliferação de novas posições-de-identidades juntamente com um aumento de polarização entre elas” (HALL, 2006, p. 84).

4.1.6 Metáforas Culturais

Burke (2008, p. 43) chama a atenção para a proliferação de metáforas usadas em diferentes disciplinas (economia, botânica, zoologia, metalurgia, física nuclear, culinária, estudos da religião e linguística), para definir os processos culturais, mas prefere entender essa terminologia como sendo ela mesma parte da história da teoria cultural.

Dentre esses termos que fazem parte da rede conceitual das ciências sociais podemos destacar alguns pouco explicativos e desproblematizados como ‘pluralismo’, ‘mescla’, ‘fusão’, ‘mistura’, ‘síntese’, ‘cruzamento’, ‘caldeirão’, ‘mosaico’. Os termos econômicos como ‘troca’, ‘empréstimo’ e ‘negociação’ também ganham novas aplicações nesse contexto.

‘Mestiçagem’ faz referência à pretensa possibilidade combinatória de comunidades em contato, e enfatiza, por vezes, seu caráter biológico e/ou cultural. No âmbito latino-americano, Cornejo Polar (1996, p. 54, tradução nossa) afirma que essa categoria “é o mais poderoso e estendido recurso conceitual com que América Latina se interpreta a si mesma” e que, a pesar de seu prestígio, é o conceito que legitima uma condição harmoniosa latino-americana.

A noção de ‘crioulização’ está relacionada aos estudos de línguas em contato sobre tudo em regiões como Caribe, África e Ásia. A ideia de duas formas puras que produzem uma nova forma foi empregada não só nas línguas, mas também nas próprias comunidades de fala.

‘Sincretismo’ foi um termo associado ao caos religioso, que só adquiriu um sentido positivo dentro da antropologia a partir do século XIX. Souza (2004, p. 132),

com base em Bhabha, afirma que a o sincretismo “postula, a superação da diferença pela qual os contrários se unem num terceiro termo, transformando, paradoxalmente, a heterogeneidade em homogeneidade”.

Por sua vez, Canclini (2001, p. 21, tradução nossa) inclui esse termo dentro da família de conceitos clássicos, que tratam os contatos culturais privilegiando as “combinações de práticas religiosas tradicionais”, [e, em um sentido amplo], “a adesão simultânea a vários sistemas de crenças”. Uma espécie de hibridismo restrito que não implica uma aceitação indiscriminada de todos os elementos culturais. O autor identifica formas sincréticas em países como o Brasil, Cuba, Haiti e os Estados Unidos, porém, seria insuficiente apenas identificar e enumerar nações aparentemente sincréticas, pois no silêncio desses discursos evidencia-se a ilusão da existência, *a priori*, de nações originais, com práticas e estruturas homogêneas que, combinadas, produzem novas sínteses.

A metáfora botânica do híbrido vem sendo utilizada dentro da teoria social — crítica, pós-moderna, pós-colonial — para refletir sobre as mudanças sociais na contemporaneidade. Do grego *hybris*, o conceito remete de maneira negativa a noções como ultraje, anomalia, irregularidade ou aberração, porém autores como Canclini, Cornejo Polar, Hall e Bhabha oferecem, a partir de perspectivas diversas e conflitantes, novas (re)leituras do alcance e dos limites desse conceito.

Canclini (2001, p. 14, tradução nossa) define ‘hibridação’ como “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam em forma separada, combinam-se para gerar novas estruturas, objetos e práticas”. O autor defende que a construção linguística e social do conceito, “tem colaborado para sair dos discursos biologistas e essencialistas da identidade, da autenticidade e da pureza racial. Ele contribui para identificar e explicar múltiplas alianças fecundas” (2001, p. 16, tradução nossa).

Os riscos deste empréstimo metafórico, tais como hibridez e mestiçagem foram postos em evidência por Cornejo Polar (1996, 2000, 2002) ao criticar a pretensa fecundidade dos discursos harmonizadores que desfazem o conflito e apresentam as condições sociais de América Latina como um espaço aprazível e ameno. Na perspectiva do autor, “institui-se uma dinâmica convergente em que as mesclas e hibridismos terminam sempre na coerência e na unicidade de uma nova síntese” (CORNEJO POLAR, 2000, p. 128, tradução nossa), e destaca a necessidade de examinar mais minuciosamente “a ideologia salvadora da

mestiçagem, com sua neoplatônica esperança na harmonia dos contrários” (CORNEJO POLAR, 2000, p. 128, tradução nossa).¹⁵

A noção de heterogeneidade contraditória latino-americana proposta na obra de Cornejo Polar faz parte, segundo Mabel Moraña, (2000 *apud* BEDOYA, 2001, p. 204, grifo do autor, tradução nossa) de uma “*teoría do conflito* — social, cultural, ideológico — que dá ênfase aos antagonismos que distinguem a história e a cultura latino-americana” e que, apesar de ter sido desenvolvida desde e para a literatura pode servir de insumo para a perspectiva sócio-cultural e histórica dos processos representacionais de América Latina.

Os estudos pós-coloniais adotam o conceito de hibridação evitando uma atitude celebratória e ingenuamente descritiva. Said (1993 *apud* BURKE, 2003, p. 53) refere-se à situação atual das culturas afirmando que “nenhuma delas é única e pura, todas são híbridas, heterogêneas”. No trabalho de Bhabha o conceito é colocado como elemento constituinte das representações, da identidade e da linguagem. Ele diz que

a hibridação não é algo que apenas existe por aí, não é algo a ser encontrado num objeto ou em alguma identidade mítica ‘híbrida’— trata-se de um modo de conhecimento, um processo para entender ou perceber o movimento de trânsito ou de transição ambíguo e tenso que necessariamente acompanha qualquer tipo de transformação social sem a promessa de clausura celebratória, sem a transcendência das condições complexas e conflitantes que acompanham o ato de tradução cultural (BHABHA, *apud* SOUZA, 2004, p. 113).

A metáfora linguística de tradução aplicada à cultura utilizada por Bhabha foi inicialmente impulsionada pela antropologia. Se no século XIX era tarefa do etnólogo descrever e traduzir culturas, e do antropólogo elaborar teorias, o método de observação participante de Malinowski unificou a coleta de dados e a construção teórica na mesma atividade científica. Para o antropólogo, “aprender uma cultura estrangeira é como aprender uma língua estrangeira” (BURKE, 2003, p. 56).

¹⁵ A resposta de Canclini a essas críticas foram incluídas na introdução da nova edição de sua obra “*Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad*”, em 2001.

Essa simplificada analogia de traduzibilidade cultural tornou-se mais comum a partir dos anos 50 e 60 e tem suscitado, nas últimas décadas, o interesse de várias disciplinas, entre elas, a Linguística Aplicada.

Nos estudos pós-coloniais de Bhabha é negado o sentido meramente lingüístico do termo para ser considerado como um ato de negociação constante entre culturas. Não implica nem pluralismo nem sincretismo. É um processo agonístico e antagonístico que possibilita a construção de novos discursos. A tradução nesse contexto é um ato de supervivência, onde os participantes, esses “homens traduzidos” (RUSHDIE 1991 *apud* HALL, 2006, p. 89), devem (re)significar a partir de suas fronteiras lingüísticas, territoriais e sociais os valores dominantes que procuram se impor. Assim, o autor (re)conceitua a metáfora da tradução propondo um conceito dinâmico e aberto que “nega o essencialismo de uma cultura anterior ou originária” (BHABHA, 1990 *apud* SOUZA, 2004, p. 126-127) ressaltando sua heterogeneidade e incompletude.

A tradução cultural não é simplesmente uma apropriação ou adaptação; trata-se de um processo pelo qual as culturas devem revisar seus próprios sistemas de referências, suas normas e seus valores, a partir de e abandonando suas regras habituais e naturalizadas de transformação. A ambivalência e antagonismo acompanham qualquer ato de tradução cultural porque negociar com a ‘diferença do outro’ revela a insuficiência radical de sistemas sedimentados e cristalizados de significação e sentidos; demonstra também a inadequação das “estruturas de sentimento” (como diria Raymond Williams) pelas quais experimentamos as nossas autenticidades e autoridades culturais como se fossem de certa forma “naturais” para nós, parte de uma paisagem nacional. (BHABHA, 2000 *apud* SOUZA, 2004, p. 127-128).

Essa ampla gama de noções (re)significadas de cultura e as metáforas culturais que temos considerado aqui podem contribuir para compreender de que maneira as fronteiras identitárias e culturais são discursivamente construídas. Porém, um olhar des-historicizado desses conceitos pode se converter numa camuflagem apolítica dos próprios discursos (*mono*)culturais que se pretendem superar.

O grande desafio consiste em não esquecer as implicações histórico-políticas das questões culturais e em evitar uma postura ingênua baseada em discursos

atitudinais, tais como apreciação do diferente e admiração pelo diverso. A boa vontade e as intenções benevolentes para com a diversidade não são a base de uma teoria de (re)significação da cultura, e sim, parte essencial do processo de preservação da 'lógica geopolítica (*mono*)cultural'.

4.2 DISCURSOS E REPRESENTAÇÕES

4.2.1 Como Funcionam as Representações Sociais

Os estudos sobre ideação coletiva realizados por Durkheim em 1897 sugerem as primeiras referências no que diz respeito a representações. O autor utilizou o termo 'representações coletivas' na tentativa de diferenciar o pensamento social do pensamento individual, entendendo que eles traduzem "o modo como o grupo se pensa em suas relações com os objetos que o afetam" (JODELET, 2001, p. 34).

Porém, é Moscovici, influenciado pelas pesquisas de Durkheim, quem retoma a noção de representação e desenvolve uma teoria que de acordo com Kerzlich (1972 *apud* JODELET, 2001, p. 27) "constitui a única tentativa sistemática e global existente hoje em dia".

A noção de representação social plasmada por Moscovici na obra "*La psychanalyse – Son image et son public*" (*A representação social da psicanálise*), renovou a análise, insistindo sobre a especificidade dos fenômenos representativos nas sociedades contemporâneas, caracterizadas pela intensidade e fluidez nas trocas e comunicações, pelo desenvolvimento das ciências, a pluralidade e a mobilidade social (JODELET, 2001, p. 22).

A teoria das representações sociais se desenvolve no seio da psicologia social, que além de situar-se na interface do psicológico e do social deve ser articulada a elementos afetivos, linguageiros e relacionais. A complexidade da definição e do tratamento da noção de representação social reside, na "sua posição mista, na encruzilhada de uma série de conceitos sociológicos e de conceitos psicológicos" (MOSCOVICI, 1976 *apud* JODELET, 2001, p. 26).

De fato, a polarização desses conceitos pode levar a reducionismos decorrentes das abordagens que privilegiam, unilateralmente, os fatores intra-individuais, ideológicos ou culturais.

No dizer de Doise,

não se pode eliminar da noção de representação social as referências aos múltiplos processos individuais, interindividuais, intergrupais, e ideológicos que frequentemente reagem mutuamente uns aos outros e cujas dinâmicas de conjunto resultam nessas realidades vivas, que são, em última instância, as representações sociais (DOISE, 1986 *apud* JODELET, 2001, p. 26).

A transversalidade do conceito ultrapassa os limites do psico-social, espalha-se pelos domínios das ciências sociais, convertendo-se em um campo de estudo multidimensional.

O conceito renovador que primeiramente aparece na psicologia social torna-se ferramenta epistemológica e metodológica de várias ciências sociais. A história, a antropologia, a sociologia, entre outras ciências humanas, “relacionam a realidade social a uma construção consensual estabelecida na interação e na comunicação” (JODELET, 2001, p.25).

No que diz respeito às perspectivas de estudo das representações sociais, Jodelet (1984 *apud* SÁ, 1998, p. 62-63) aponta pelo menos seis possíveis enfoques:

uma primeira perspectiva se relaciona à atividade puramente cognitiva pela qual o sujeito constrói sua representação [...]. Uma segunda perspectiva acentua os aspectos significantes da atividade representativa [...]. Uma terceira corrente trata a representação como uma forma de discurso e faz decorrer suas características da prática discursiva de sujeitos socialmente situados [...]. Na quarta perspectiva, é a prática social do sujeito que é levada em consideração [...]. Para o quinto ponto de vista, o jogo das relações intergrupais determina a dinâmica das representações. [...] Enfim, uma última perspectiva, mais sociologizante, faz do sujeito o portador de determinações sociais e baseia a atividade representativa sobre a reprodução de esquemas de pensamento socialmente estabelecidos.

A diversidade de perspectivas pelas quais pode ser abordada a noção, conjugada com o diálogo multidisciplinar, autoriza inúmeras releituras e articulações que, por um lado, denota uma certa instabilidade nocional, mas, ao mesmo tempo, representa uma fonte de avanços nas discussões teóricas.

Vale salientar que o próprio Moscovici (1984 *apud* SEMIN, 2001, p. 207) considera que: “o conceito de representações sociais não está perfeitamente claro. Padece de um conteúdo demasiado amplo e mal definido”.

No entanto, o autor propõe a seguinte conceitualização do fenômeno.

As representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, entrecruzam-se e cristalizam-se sem cessar por meio de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano. A maioria das relações sociais estabelecidas, dos objetos consumidos ou produzidos, das comunicações trocadas estão impregnados delas. Como sabemos, elas correspondem, por um lado, à substância simbólica que entra na elaboração, e, por outro, à prática que produz a dita substância, assim como a ciência e os mitos correspondem a uma prática científica e mítica (MOSCOVICI, 1976 *apud* SEMIN, 2001, p. 207).

Na atualidade, três correntes ampliam e complementam a análise feita por Moscovici:

uma, mais fiel à teoria original, liderada por Denise Jodelet, em Paris; uma que procura articulá-la com uma perspectiva mais sociológica, liderada por Willem Doise, em Genebra; uma que enfatiza a dimensão cognitivo-estrutural das representações, liderada por Jean Claude Abric, em Aix-em-Provence (SÁ, 1998, p. 65).

Denise Jodelet, a pesquisadora mais próxima de Moscovici, define o conceito, afirmando que “representações *sociais* são uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para uma construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 1989 *apud* SÁ, 1993, p. 32, grifo do autor).

Para entendermos melhor a dinâmica das representações sociais podemos nos concentrar em duas questões: a primeira, por que criamos representações; e a segunda, como elas se constroem e se difundem.

A intenção básica é definida pelo caráter de transformação do “não familiar” em “familiar”, permitindo nomear, definir, interpretar, dominar e nos posicionar, nos defender das experiências do indivíduo na vida social.

Isto nos demonstra a estreita relação do fenômeno com a vida prática e afetiva dos grupos (caráter prático orientado para ação e gestão da relação com o mundo). “Elementos informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens, são organizados sob a aparência de um saber que diz algo sobre o estado da realidade” (JODELET, 2001, p. 21).

Esses saberes “formam um sistema e dão lugar a teorias espontâneas, versões da realidade encarnadas em imagens ou condensadas em palavras, umas e outras carregadas de significações”. (JODELET, 2001, p. 21).

Embora esteja associado a noções como: saber de senso comum, saber mágico, ingênuo, natural, popular, vulgar, oposto, ou pelo menos, diferenciado do saber científico, mesmo assim não deve ser invalidado. A sua importância reside na articulação entre os processos cognitivos e sociais. “Trata-se de um conhecimento ‘outro’, diferente da ciência, mas que é adaptado à ação sobre o mundo e mesmo corroborado por ela” (JODELET, 2001, p. 29).

A dimensão discursiva na emergência, formação e difusão das representações é primordial, já que ela — em seus aspectos interindividual e institucional — contribui para forjar representações e ao mesmo tempo legitimá-las. O ato de representar, e de se representar, através dos discursos, envolve uma relação de sujeito e objeto, ou seja, uma (re)construção ou (re)significação do objeto que contém as marcas expressivas do sujeito que o simboliza e interpreta.

Na formação das representações intervêm dois processos, a objetivação e a ancoragem, com funções diferenciadas, interligados e modelados por fatores sociais. A objetivação é o processo gerativo que diz respeito ao percurso através do qual as representações adquirem materialidade. Para Moscovici (1978 *apud* SÁ,

1998, p. 40), “objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia ou ser imprecisos, reproduzir um conceito em uma imagem”.

O processo de objetivação envolve três fases: a primeira é chamada de construção seletiva, onde as informações e crenças disponíveis sobre o objeto são selecionadas e descontextualizadas. A segunda fase, denominada esquematização estruturante, refere-se à reorganização dos elementos denominados por Moscovici, esquema ou nó figurativo, nos quais os elementos da representação estabelecem entre si um padrão de relações, confirmando estruturas conceituais.

A naturalização é onde culmina o processo nesta terceira fase; os nós figurativos e suas relações tornam-se equivalentes à realidade, adquirem materialidade, instaurando-se como categorias naturais. Jodelet (2001 *apud* SÁ, 1998, p. 39) define este processo como uma “operação imaginante e estruturante”, pela qual se dá uma “forma” — ou figura — específica ao conhecimento acerca do objeto, tornando concreto, quase tangível, o conceito abstrato, “materializando a palavra”.

O segundo processo, denominado ancoragem, permite lidar com os elementos estranhos, desconhecidos ou ameaçadores, não classificados no ambiente social e ideal, através da “integração cognitiva do objeto representado — sejam ideias, acontecimentos, pessoas, relações, etc. — a um sistema de pensamento social preexistente e nas transformações implicadas” (JODELET, 2001 *apud* SÁ, 1998, p. 37). Da ancoragem decorre uma instrumentalização dos saberes na qual as representações tornam-se realidades concretas, permitindo interpretar o mundo e os outros.

Cabe frisar que todos os processos gerativos e funcionais não são alheios às influências e pressões sociais, não são homogêneos nem equilibrados. A ideia de que o grupo constrói um sistema simbólico partilhado que cria uma visão comum e consensual da realidade social não considera os conflitos, os dissensos, as polêmicas e as lutas pelas significações inerentes à vida coletiva.

Nesse sentido, Douglas (1986 *apud* JODELET, 2001, p. 40) propõe identificar “os processos cognitivos que fundam a ordem social” e estudar como “as instituições

pensam” e como “o processo cognitivo individual mais elementar depende das instituições sociais”.

Durkheim já tinha detectado esta relação e “insistia no isomorfismo entre representações e instituições. As categorias que servem à classificação das coisas são solidárias às formas de agrupamento social; as relações entre classes o são face aquelas que organizam a sociedade” (JODELET, 2001, p. 29).

Nas interações sociais as representações são valorizadas, silenciadas, afirmadas, recusadas, o que nos leva a indagar como determinados espaços institucionalizados validam ou desautorizam diferentes modalidades de pensamento social.

4.2.2 Linguagem e Discurso

É de nosso interesse procurar estabelecer alguns pontos de contato entre linguagem e representações para poder compreender como são construídos os sentidos sobre América Latina nos LDs de E/LE. De acordo com Fiorin (2007, p. 72), a linguagem “é o instrumento que permite que as representações ganhem materialidade”. Jodelet (2001) faz referência à importância dos discursos na circulação das representações sociais. Por sua vez, Vignaux (1979 *apud* ORLANDI, 2003a, p. 73) afirma que “o discurso não tem como função construir a representação de uma realidade. No entanto, ele funciona de modo a assegurar a permanência de uma certa representação”.

De certa forma, estabelecer relação entre a linguagem e as representações sociais supõe definir uma perspectiva que nos permita compreender o funcionamento dos mecanismos discursivos materializados nos LDs, não apenas de uma perspectiva cultural, mas também na sua dimensão histórico-ideológica.

A linguagem pode ser estudada sob várias perspectivas. A sociolinguística, a Gramática normativa, a teoria gerativista, a pragmática, a semiótica, entre outras, conduzem o olhar para uma determinada dimensão da linguagem, definindo seus objetos de estudo e configurando um arcabouço teórico-metodológico próprio.

Assim, cremos que uma abordagem discursiva das representações pode nos fornecer um quadro conceitual e uma metodologia de análise que leve em consideração as relações entre o linguístico, o político, o histórico e o ideológico na produção de sentidos.

A teoria do discurso proposta pela Análise do Discurso problematiza a concepção de sujeito empírico e a condição da linguagem como instrumento de comunicação transparente e autônomo, permitindo “compreender as formas textuais de representação política” (COURTINE, 1986 *apud* ORLANDI, 2008, p. 31).

Desta perspectiva, é possível deslocar o descritivismo etnográfico do conceito dual de língua-cultura (muitas vezes utilizado em pesquisas de Linguística Aplicada) para uma concepção discursiva multifacetada que inclua também história, política e ideologia e que procure “compreender como o político e o linguístico se interrelacionam na constituição dos sujeitos e na produção dos sentidos, ideologicamente assinalados” (ORLANDI, 2003a, p. 38).

Diante das questões acima mencionadas cabe considerar aspectos conceituais e metodológicos da teoria discursiva relevantes para nossa pesquisa. Os aspectos metodológicos serão abordados na seção 5, enquanto o recorte conceitual será tratado a seguir.

4.2.2.1 Inteligibilidade, Interpretação e Compreensão

A proposta da Análise do Discurso oferece uma reflexão crítica sobre conceitos-chaves tais como linguagem, história, ideologia e sujeito. Ela não procura extrair dos textos uma interpretação fidedigna nem procura nas palavras o sentido imanente; pretende em câmbio apreender a determinação histórica dos confrontos entre sentidos.

Como ponto de partida, podemos fazer algumas distinções sobre as noções de inteligibilidade, interpretação e compreensão.

Na inteligibilidade estabelece-se uma relação entre sentido e língua. Basta se conhecer a língua para dizer que o enunciado é inteligível, assim, para que esse mesmo enunciado seja interpretável tem de ser remetido a outros enunciados (contexto) e a um contexto imediato. No entanto, a compreensão implica muito mais.

Consiste em explicitar como as interpretações funcionam. Implica saber como os enunciados são organizados num texto para produzir sentidos através da leitura da alteridade discursiva, do discurso-outro inscrito em cada interpretação.

A Análise do Discurso propõe, dessa maneira, compreender como os objetos simbólicos (em nosso caso textos sobre América Latina em LDs de E/LE) significam, isto é, quais são as interpretações cristalizadas neles, pois “quando se interpreta já se está preso em um sentido” (ORLANDI, 2003a, p. 26). A compreensão do funcionamento e da produção dos gestos de interpretação transcende a superficialidade do texto e permite reconhecer outros sentidos constituintes dos discursos, o não-dito no interior do que é dito, os silêncios que significam.

Dessa maneira, todos os enunciados oferecem lugar à interpretação. Cada um deles “é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro” (PÈCHEUX, 2008, p. 53).

Porém, as interpretações não são aleatórias nem mera vontade do sujeito, elas são definidas pelas condições de produção numa dada conjuntura sócio-histórica e ideológica. É nessa relação entre língua e ideologia onde “uma interpretação [...] se apresenta como a interpretação” (ORLANDI, 2008, p. 44, grifo do autor).

A interpretação hegemônica apresenta-se como um reflexo da realidade, como sentido literal, transparente e fixo. Para que isso aconteça, existem

formas de controle da interpretação, que são historicamente determinados: há modos de se interpretar, [...] há especialistas, há um corpo social a quem se delegam poderes de interpretar (logo de ‘atribuir’ sentidos), [...]. Os sentidos estão sempre ‘administrados’, não estão soltos (ORLANDI, 2003a, p. 10).

Nessa relação com as diferentes formas do poder institucionalizado é re-significada a definição de ideologia.

4.2.2.2 Ideologia e Interdiscurso

A ideologia para a Análise do Discurso é considerada “*interpretação do sentido (em uma direção)*” (ORLANDI, 2008, p. 43, grifo do autor) e é no discurso que se pode compreender a relação da linguagem com a ideologia, assim como a influência das condições de produção na constituição do sujeito e da memória.

Embora os efeitos de sentido determinados ideologicamente apresentem as palavras como imutáveis e naturais, há no discurso — pela relação do sujeito com o mundo social, com as redes da memória e com a história — “a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação” (PÉCHEUX, 2008, p. 56) que atesta a provisoriedade e a incompletude do simbólico.

O caráter oscilante ou regular dos sentidos não está predeterminado pela língua, não reside nas palavras. Os discursos não são fechados nem absolutos, seus efeitos resultam das suas interpretações e de outros sentidos produzidos no processo sócio-histórico. Em outras palavras “um discurso aponta para outros que o sustentam, assim como para dizeres futuros. Todo discurso é visto como um estado de um processo discursivo mais amplo, contínuo. Não há desse modo, começo absoluto nem ponto final para o discurso. Um dizer tem relação com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis”. (ORLANDI, 2003a, p. 39).

A relação entre um discurso formulado em condições específicas (intradiscurso) e os outros discursos já ditos é necessária para que haja sentidos e sujeitos. Isso é o que Orlandi (2003a, p. 33) denomina interdiscurso, ou seja, “todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos”.

4.2.2.3 Sujeito e Formações Discursivas

A Análise do Discurso propõe uma teoria que descentraliza o sujeito. Dessa perspectiva a ideologia produz efeitos de subjetividade; ela apaga a determinação histórica da língua naturalizando interpretações dominantes. No esquecimento da historicidade dos sentidos é criada a ilusão de uma língua transparente, reflexo da realidade e de um sujeito que é origem de suas palavras.

Ultrapassando a ilusão da autonomia dos interlocutores e a originalidade do dizer, a teoria não subjetiva do discurso não considera o sujeito fonte primeira dos

sentidos que produz, embora o considere como parte desse processo de produção, já que não há discurso sem sujeito — nem sujeito sem ideologia (ORLANDI, 2003a).

Assim, do ponto de vista discursivo podemos pensar o sujeito como uma posição, um lugar que ocupa o indivíduo filiando-se a redes de sentidos para significar e significar-se. Consequentemente, os sentidos são construídos a partir dessas posições discursivas e das formações ideológicas¹⁶ nas quais estão inseridas.

Para explicar por que razão o que o sujeito diz tem um sentido e não outro, a Análise do Discurso desenvolveu a noção de formação discursiva. A constituição dos sentidos deriva de relações interdiscursivas (o interdiscurso, a historicidade). O dizível para um sujeito se dá na relação entre formações discursivas interligadas, que fazem parte de uma formação ideológica determinada. “Cada formação discursiva define o que pode e deve ser dito a partir de uma posição do sujeito, em uma determinada conjuntura” (ORLANDI, 2008, p. 46). O conjunto de formações discursivas define o universo do dizível. É aí onde a ideologia, a história e a memória intervêm. Os sentidos não são livres, são regulados e limitados em suas possibilidades pelas formações dominantes em que se inscrevem.

Uma dada formação discursiva pode ser considerada uma “regionalização do interdiscurso” (ORLANDI, 2003a, p. 43), um lugar de relações entre discursos mais ou menos estabilizado, porém heterogêneo e contraditório cujas fronteiras fluidas permitem a reconfiguração contínua da suas relações.

Através da remissão a uma rede de formações discursivas as palavras constituem seus sentidos. Elas mudam seus sentidos ao se deslocar de formação discursiva. A memória e o esquecimento produzem efeitos de literalidade — representações de relação imanente entre as palavras e as coisas — que apagam o fato de que “não há um sentido único e prévio, mas um sentido instituído historicamente na relação do sujeito com a língua, e que faz parte das condições de produção do discurso” (ORLANDI, 2003a, p. 52).

De certo modo, se os processos de significação são por natureza incompletos, abertos, instáveis, e suas condições de produção guardam uma intrincada relação com a ideologia, o inconsciente, a memória (e o esquecimento),

¹⁶ Cada formação ideológica “constitui um conjunto complexo de atitudes e representações que não são nem individuais nem universais, mas se reportam, mais ou menos diretamente, às posições de classe em conflito umas com as outras” (HAROCHE *et al*, 1971 *apud* ORLANDI, 1983, p. 20)

devemos considerar as articulações entre o que se desloca e o que se repete, entre sistema e acontecimento, isto é, entre processos parafrásticos (o mesmo) e polissêmicos¹⁷ (o diferente) — noções que não devem ser entendidas como dimensões opostas nem estáveis.

Assim, os sentidos e os sujeitos se constituem no jogo tenso e confuso entre paráfrase e polissemia.

Nessa perspectiva, há duas noções que podem ser relevantes; a noção de instituição e a de discurso fundador.

Esta última está relacionada com a polissemia, já que tende a instaurar uma nova ordem de sentidos. O discurso fundador “cria uma nova tradição, ele resignifica o que veio antes e institui aí uma memória outra” (ORLANDI, 2003b, p. 13).

A função fundadora do discurso mobiliza, desloca e desautoriza sentidos, intervém no já-dito e instala uma nova filiação, produzindo o efeito do familiar e do evidente. De certa forma, são criadas as condições para a formação de outros discursos instituindo-se novos lugares de significância a partir da ruptura nas filiações de memória.

No que diz respeito à noção de instituição (FOUCAULT, 2009), ela se relaciona à paráfrase e é retomada por Orlandi (2008, p. 51) para explicar o funcionamento do discurso como espaço de regularidades e normatividade.

Foucault (2009, p. 14) observa desenhar-se através da história algo como “um sistema de exclusão (sistema histórico, institucionalmente constrangedor)”, que estabelece as diferenças entre os discursos verdadeiros e os falsos. Uma espécie de suporte institucional coercitivo através do qual o saber, dentro de uma sociedade, é aplicado, valorizado, distribuído, repartido e atribuído.

A vontade de verdade (jogo entre desejo e poder), segundo o autor, se apoia em uma série de procedimentos de exclusão e gestão e “é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas, como a pedagogia [...], como o sistema dos livros [e] da edição” (FOUCAULT, 2009, p. 17).

¹⁷ Segundo Orlandi (2003a, p. 36) “os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços de dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase está do lado da estabilização. Ao passo que, na polissemia, o que temos é deslocamento, ruptura de processos de significação”.

Nem as instâncias de controle da produção discursiva nem os sentidos validados por elas são arbitrários, se modificam e deslocam no tempo.¹⁸

É nesse sentido que podemos orientar nossa análise. Compreender o funcionamento tenso entre discursos institucionalizados e discursos “fundadores” (ORLANDI, 2003b, 2008), “fundamentais ou criadores” (FOUCAULT, 2009), que (re)organizam e (re)atualizam as representações sobre América Latina. Discursos heterogêneos que reiteram, estabilizam e perpetuam sentidos, mas que a cada retomada, a cada novo acontecimento discursivo revela-se um espaço potencial de ruptura, deslocamento, dispersão, e instauração de novos sítios de significância.

4.3 SENTIDOS INSTITUÍDOS E INSTITUCIONALIZADOS — CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

Em certas condições de produção os sentidos institucionalizam-se, tornam-se dominantes e adquirem um caráter literal. A relação dos textos com as ditas condições é fundamental para compreender a supremacia de certos sentidos sobre outros possíveis. Nesse sentido “a relação entre condições sócio-históricas e as significações de um texto é constitutiva e não secundária” (ORLANDI, 1983, p. 20).

O funcionamento discursivo não é essencialmente linguístico nem de total domínio do sujeito, já que retoma sentidos preexistentes. Ao mesmo tempo, o dito relaciona-se com o não-dito e articula-se a posições discursivas — representações sociais que determinam os espaços do dizer — que ligam simbolicamente os discursos às relações de poder historicamente instituídas.

A cristalização dos significados dominantes acontece historicamente e num determinado contexto. Dessa perspectiva, “se pensarmos o contexto como constitutivo, [...] qualquer variação relativa às condições de produção é relevante para a significação” (ORLANDI, 1983, p. 149).

Consequentemente, podemos nos ater sobre certas condições de produção que se mostram relevantes para compreender como América Latina é significada

¹⁸ Consideramos a história da perspectiva discursiva, isto é, estritamente ligada às relações de poder e de sentido e não à cronologia.

nos LDs de E/LE. Partimos da distinção operativa entre o sentido estrito e o sentido amplo da noção de condições de produção.¹⁹

A primeira acepção tem a ver com o contexto imediato de enunciação, isto é, o intradiscurso — marcas linguísticas, lugares de enunciação, gêneros e tipos textuais predominantes, imagens, ano e lugar de edição, etc.

As condições de produção em sentido amplo compreendem o contexto sócio histórico e ideológico. Inclui as relações com espaços institucionalizados que autorizam certos dizeres — no caso dos LDs, o Sistema Educativo, o Estado, o Mercado, entre outros — e o interdiscurso, definido por Orlandi (2003a, p. 33) como “todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos”.

Nesse sentido, é necessário remeter a discursividade dos textos analisados a uma memória e a uma historicidade. Daí, a relevância de indagar, nos discursos fundadores, aqueles enunciados inaugurais que se estabeleceram como sítios de significância sobre América Latina, naturalizando representações identitárias e culturais através de processos parafrásticos e polissêmicos (retomadas, reiteraões, repetições, apagamentos, deslocamentos, rupturas).

4.3.1 O suporte Textual

O conceito de suporte textual mostra-se relevante para a compreensão do funcionamento dos textos e sua relação com a historicidade. Partindo dessa relação desprende-se a seguinte questão: que incidência tem o suporte textual nos processos de significação?

Algumas considerações feitas por Marcuschi (2003) na versão provisória do ensaio intitulado “A questão do suporte dos gêneros textuais” podem contribuir para essa discussão.

¹⁹ A noção de condições de produção abrange a interação do locutor e do interlocutor (sujeitos discursivos) como um todo. Desse modo, prescindimos da utilização de uma terminologia distintiva entre condições de produção e de recepção (ORLANDI, 1983, p. 26). Segundo Orlandi (2003a, p. 40), “as condições de produção implicam o que é material (a língua sujeita a equivoco e a historicidade), o que é institucional (a formação social, em sua ordem e o mecanismo imaginário” (imagens dos sujeitos e objetos do discurso).

Em primeiro lugar, partiremos da ideia de que o LD é um suporte — argumentos nesse sentido serão apresentados a seguir —, ao mesmo tempo distanciamos-nos das posições teóricas que o veem como um gênero ou hipergênero.²⁰

No seu trabalho, Marcuschi, fazendo alusão aos gêneros textuais, observa que todos eles se concretizam num suporte do qual não podem prescindir. Ambos, os gêneros e os suportes, guardam uma estreita relação.

De acordo com o autor, o suporte textual

tem a ver centralmente com a idéia de um *portador* do texto, mas não no sentido de um meio de transporte ou veículo, nem como um suporte estático e sim como um *locus* no qual o texto se *fixa* e que tem repercussão sobre o gênero que suporta (MARCUSCHI, 2003, p. 7, grifo do autor).

Podemos concordar com Marcuschi (2003, p. 9) que “o suporte não é neutro e o gênero não fica indiferente a ele”, e que a coemergência do suporte e dos gêneros é imprescindível para a circulação social dos textos. Contudo, gostaríamos de fazer algumas observações em relação a três aspectos apresentados no ensaio: forma, função e conteúdo.

No intuito de definir algumas categorias analíticas, Marcuschi refere-se a vários conceitos como canal (rádio, telefone), serviços (correios, internet), instituição (escola, igreja) e grandes continentes (livrarias, museus). A partir desse catálogo conceitual propõe-se fazer a distinção entre texto e suporte (elementos distintos que co-existem), e ao mesmo tempo não confundir este último “[...] com o contexto nem com a situação, nem com o canal em si, nem com a natureza do serviço prestado. Contudo, o suporte não deixa de operar como um certo tipo de contexto pelo seu papel de seletividade” (MARCUSCHI, 2003, p. 9). Em outras palavras e de forma geral, o suporte não pertenceria ao contexto, nem faria parte do texto.

No entanto, aqui, deslocaremos a posição intermediária para considerar o suporte textual como fator constitutivo das condições de produção textual. A

²⁰ Nesse sentido, veja-se Bonini (2006) e Cavichioli; Pinto; Richter (2007).

articulação do suporte a outros elementos condicionantes das interpretações permite entender melhor a relação indissociável entre o texto e sua exterioridade.

Assim, em vez de questionarmos qual a influência que o suporte pode exercer sobre o gênero (MARCUSCHI, 2003), seria melhor indagar de que maneira as condições de produção (entre elas, o suporte LD) institucionalizam certos sentidos.

Em termos teóricos, isso significa que as interpretações que fazemos de um texto não residem no suporte. O poder emanado pelo suporte não se origina nele, é na relação com outras condições (situação, enunciadores, representações, interdiscurso, contexto sócio-histórico) que somos capazes de evidenciar as direções dos sentidos. Admitir que a função básica do suporte “é fixar o texto e assim torná-lo acessível para *fins comunicativos*” (MARCUSCHI, 2003, p. 8-9, grifo nosso) não permite ver a estreita relação entre sentidos, textos, suportes, instituições e história.

Se para Marcuschi o suporte não pode ser confundido com o contexto e a influência exercida pelo suporte se dá sobre o gênero e dificilmente sobre os sentidos, como explicar a repercussão de uma mesma notícia publicada num jornal do interior de Pernambuco e no *New York Times* ou a leitura de uma publicidade num livro didático e num jornal?

De acordo com o autor, a(s) leitura(s) de diversos textos em diversos suportes “não significa [...] que os suportes veiculem conteúdos diversos para os mesmos textos. O suporte não muda o conteúdo” (MARCUSCHI, 2003, p. 26). Visto desse ângulo, o suposto conteúdo do texto é um só e não muda quando fixado em diversos suportes. Mas, o que muda, então, ao mudar-se o suporte?

De acordo com o autor a resposta estaria na forma e na função. A influência do suporte nos processos de textualização poderia dar-se pela alteração da forma (reversibilidade de forma). Por exemplo, a distribuição espacial que se observa numa notícia publicada pelo mesmo jornal na sua versão tradicional e na internet. Mesmo assim, as reflexões sobre a influência dos suportes na formatação do texto abrem outra interrogativa: trata-se do mesmo texto em dois suportes diferentes ou, na verdade, de dois textos diferentes?

Além das possíveis alterações da forma textual provocadas pela migração de um texto para outro suporte, Marcuschi sugere indagar sobre as possíveis interferências do suporte na função dos textos. A “reversibilidade de função”

(MARCUSCHI, 2003, p. 12) parte da presunção da existência de funções específicas (*a priori*) para cada gênero textual e de um conteúdo 'contido' dentro em cada texto.

Ao referir-se à forma e às funções dos gêneros nos LDs, Marcuschi (2003, p. 17) afirma que “a incorporação dos gêneros textuais pelo LD não muda esses gêneros em suas identidades, embora lhes dê outra funcionalidade”. Desse modo, “não se trataria de uma *reversibilidade de forma*, já que esta fica intacta” (MARCUSCHI, 2003, p. 12, grifo do autor) e sim de uma reversibilidade de função.

Esses conceitos obrigam a pressupor funções originais (consensuais?) para suportes e gêneros. Nas palavras do autor, o LD possui “*interesses e objetivos* específicos na escolha de certos gêneros (busca gêneros adequados a certos objetivos do ensino, visa uma variação ampla, contempla os mais frequentes, exemplifica peculiaridades estruturais e funcionais)” (MARCUSCHI, 2003, p. 12, grifo do autor). Dessa maneira os textos fixados no LD manteriam sua função primeira/original (não de forma direta) assumindo outra(s) relacionada(s) aos interesses e objetivos do suporte, como servir de exemplo para a produção e compreensão textual.

Sendo assim, seria possível predeterminar as funções e conteúdos dos textos veiculados nos LDs de E/LE? Poderíamos afirmar, por exemplo, que a função original da propaganda é divulgar um produto ou serviço, e que, ao ser inserida num LD, assumiria uma função exemplificadora de gênero? Seria a função básica de um suporte como o LD “fixar o texto e assim torná-lo acessível para fins comunicativos”? (MARCUSCHI, 2003).

A suposição de existirem funções, propósitos e objetivos (pré)definidos ou típicos, para suportes e gêneros reduz o LD e os textos que dele fazem parte a um produto fechado nele mesmo, controlável, coerente, sem contradições, completo, negando seu pertencimento a processos sócio-históricos mais amplos.

Entendido o texto como espaço significante de natureza lingüístico-histórica afetado pelo *ã*-imaginado (as representações) e o já-dito (a discursividade), não podemos reduzir a relevância do suporte à fixação e à apresentação de textos. Na realidade, pensando na relação do texto com o contexto (ambos indissociáveis na nossa análise), é possível ver o suporte como produto histórico que tem incidência sobre a pluralidade de efeitos de sentidos.

A historicidade e a institucionalização dos suportes, isto é, a recorrência de sua utilização em um determinado tempo e espaço sócio-histórico, condicionam a direção dos sentidos.

Em suma, a noção de suporte como fator constitutivo das condições de produção relativiza os princípios de objetividade, completude e não-contradição dos textos e nos possibilita, dentro dos limites desta pesquisa, considerar o LD de E/LE como um suporte (inter)textual — espaço simbólico (historicamente) institucionalizado —, onde, através da interação discursiva, tem lugar a (re)produção, a distribuição e a avaliação social dos sentidos.

4.3.2 O LD de E/LE e seu Suporte Institucional: Estado, Mercado e Sistema de Ensino

A legitimidade do que é dito no LD de E/LE não reside na cientificidade da informação veiculada nem na organização pedagogicamente correta dos conteúdos (seleção, progressão, avaliação). Os LDs apoiam-se num conglomerado de forças historicamente reconhecidas que (em determinadas condições) autorizam, redirecionam e silenciam os sentidos que os constituem. Este conjunto de forças que relaciona o LD com sua exterioridade funciona como um suporte institucional.

O suporte institucional não está composto por elementos discretos que exercem influências diretas, pontuais, e mensuráveis. Estado, Mercado e Educação (fatores condicionantes de interesse para esta pesquisa) são alguns dos elementos de um *continuum* mais abrangente.

Nesta sessão abordaremos a problemática do LD de E/LE estabelecendo alguns pontos de contato entre esse suporte textual e o supracitado suporte institucional, a fim de compreender melhor os elementos que têm contribuído na conformação de uma tradição (nem por isso tão antiga) do uso do LD nas aulas de E/LE.

Segundo o que podemos constatar, uma das primeiras edições de um livro de diálogos em que figura o espanhol foi feita em 1520. Posteriormente, em 1551, foi publicada outra obra²¹, com vocabulário em quatro línguas (alemão, francês, latim e espanhol).

Mas só a partir da primeira metade do século XVII, no discurso de Comenius, surgiram as diretrizes embrionárias do planejamento didático-pedagógico moderno que favoreceriam a inserção dos LDs no âmbito educacional.

Durante trinta anos Comenius tentou estruturar um programa educativo baseado na pansofia, uma espécie de conhecimento geral. O autor escreveu então a sua obra, “Didática Magna”, acreditando que os educadores deveriam ensinar tudo a todos.

Não empreenderemos aqui a tarefa de analisar os sentidos possíveis dos termos ‘ensinar’, ‘tudo’ e ‘todos’, no entanto, interessa-nos sublinhar que o ‘modo’ de ensinar tudo a todos, dentro do projeto político-pedagógico comeniano, reserva um lugar essencial para o sistema de ensino; e, nesse contexto, desprendem-se dois aspectos relevantes para nossa análise.

Por um lado, o aumento gradativo da popularidade do LD como recurso metodológico (noção de ferramenta didático-pedagógica indispensável para o professor) e, por outro lado, a consolidação de uma estrutura relativamente estável do suporte textual (sumário, capítulos, unidades, gradação dos conteúdos, estilo, etc.).

A inclusão dos LDs no planejamento educacional e sua formatação recorrente estão vinculadas, em grande medida, à influência da divisão epistemológica do trabalho científico e à passagem de uma formação elitizada para uma massificada (democrática?), que obrigou a reorganizar o modo de se lidar com um currículo escolar cada vez mais compartimentalizado e um alunado cada vez mais numeroso.

As referidas mudanças nos antigos moldes educacionais e as novas concepções epistemológicas, atreladas a transformações no plano político e econômico, favoreceram a expansão paralela do sistema de ensino e da publicação de LDs.

²¹ A publicação da “Gramática da Língua Castelhana”, de Nebrija (1492), e a produção em grande escala e de baixo custo propiciada pela indústria da imprensa foram fatores fundamentais para o aumento da edição dos LDs.

No contexto brasileiro, Anísio Teixeira publica em 1957 a primeira edição do livro ‘Educação não é privilegio’, onde se concentra sobre a situação educacional (arcaica, nos termos do autor) do Brasil daquela época e propõe novas políticas institucionais que visam a inserção do sistema educacional do País na nova conjuntura mundial.

Tanto as “aspirações modernas da escola universal para todos” (TEIXEIRA, 1999, p. 39) quanto o desejo da “plena realização dos ideais escolares da democracia” (TEIXEIRA, 1999, p. 41), promulgadas por Teixeira²², dão continuidade ao discurso da divisão entre o antigo e o moderno que postulava a universalização do sistema de ensino como uma das políticas impostergáveis dos estados nacionais.

Geraldi, por sua vez, vê nos LDs uma função compensatória que atenua o despreparo docente causado pela repentina demanda de professores, a partir dos anos 70-80, para atender o acelerado — e continuado — crescimento da população escolar acarretando uma formação de professores apressada e precária. Por esse motivo, “a solução para o despreparo do professor, em dado momento, pareceu simples: bastaria oferecer-lhe um livro que, sozinho, ensinasse aos alunos tudo o que fosse preciso” (1993 *apud* BERGMANN, 2002, p. 4).

O impacto do “capitalismo editorial” (Anderson, 2008) na área educacional produz alterações profundas nas condições de trabalho docente. Nesse sentido, Geraldi afirma:

a tecnologia, que permitiu e permite a produção de material didático cada vez mais sofisticado e em série, mudou as condições de trabalho do professor. O material está aí: facilitou a tarefa, diminuiu a responsabilidade pela definição de conteúdos de ensino, preparou tudo – até as respostas para o manual ou guia do professor. E permitiu elevar o número de horas-aula (com as tarefas do tempo anterior, seria impossível a um mesmo sujeito dar 40 a 60 horas de aula semanais, em diferentes níveis de ensino) (GERALDI, 1993 *apud* BERGMANN, 2002, p. 4).

²² Nesse sentido, Teixeira (1999, p. 45, grifo nosso) afirma que “em face da aspiração de ‘educação para todos’ e dessa profunda alteração da natureza do conhecimento e do saber (que deixou de ser atividade de alguns para tornar-se, em suas aplicações, a ‘necessidade de todos’), a escola não mais poderia ser a instituição segregada e especializada de preparo de intelectuais ou ‘escolásticos’, mas deveria transformar-se na agência de ‘educação dos trabalhadores comuns’, dos trabalhadores especializados em técnicas de toda ordem e dos trabalhadores da ciência nos seus aspectos de pesquisa, teoria e tecnologia”.

Quando se afirma que os LDs representam, muitas vezes, a única referência de consulta e de leitura para alunos e professores (CORACINI, 1999; SOUZA, 1999), devemos considerar que a concepção do LD como ferramenta pedagógica insubstituível nas práticas escolares não constitui um fenômeno incontornável e automático. Não é apenas por decreto e sim através de um lento e prolongado processo de reconhecimento institucional (e de influências nacionais e internacionais) que tem sido construída a tradição dos LDs no interior da sala de aula.

4.3.3 A Confluência do Mercado Editorial e as Políticas de Ensino

Corrêa (2000 *apud* CASSIANO, 2004, p. 2) observa que “provavelmente nenhum material sofreu tanto a influência das leis de mercado quanto o LD, fundamentalmente porque as políticas do livro escolar mantiveram conectados os interesses estatais aos privados”.

As grandes editoras veem o âmbito educacional como um mercado promissor e rentável²³, não só porque o sistema educativo compra e consome suas

²³ Estudos demonstram que nas últimas décadas do século XX a maioria dos exemplares vendidos para o Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD) do Governo brasileiro foi efetuada por uma minoria de editoras, líderes do mercado, adquiridas nos últimos anos por empresas multinacionais. Um exemplo é a editora Santillana, grupo espanhol criado em 1960, que se expandiu rapidamente e em menos de cinquenta anos já estava presente em 21 países, empregando mais de 3.700 pessoas e produzindo mais de cinquenta milhões de livros ao ano.

Ela pertence a um dos maiores grupos editoriais espanhóis, PRISA, e detém 75% da editora Objetiva; é dona da editora Moderna, especializada em livros didáticos, que, junto às espanholas Planeta, Océano, e a francesa Vivendi, que controla as editoras Ática e Scipione, dominam o mercado editorial de LDs do Brasil. Vale ressaltar que os investimentos dessas empresas atendem outras áreas além do mercado livreiro. A Vivendi, por exemplo, opera na exploração da água mineral e em laticínio.

Outro exemplo relevante é o caso do Grupo Positivo, criado em 1972 por oito professores fundadores de um curso pré-vestibular em Curitiba. Atualmente está presente em 26 estados do Brasil e no Distrito Federal, operando também em países da Ásia, América do sul, África, Europa, Oriente médio e Estados Unidos. Atua em três segmentos: educacional, gráfico-editorial e

mercadorias, mas também porque essa cadeia de comercialização é contemplada pelas políticas públicas, como veremos mais adiante.

Assim, a qualidade dos LDs está atrelada às estratégias de vendas que em última instância, influenciam a edição final. Coracini diz a respeito que:

as editoras e os autores de LDs, procurando agradar aos destinatários, vão buscar, nas “novas” teorias sobre aprendizagem e ensino, argumentos que reforcem a qualidade do produto, sem, contudo, se preocuparem se estão criando algo tão novo assim (CORACINI, 1999, p. 21).

Traçando um retrospecto jurídico-educacional do País, encontramos que a língua espanhola entra oficialmente no currículo brasileiro em 1942, no governo de Getúlio Vargas através da Reforma Capanema (CASSIANO, 2007, p. 146). Anteriormente, o vínculo institucional entre o Estado brasileiro e a edição de LDs começava a edificar-se com a sanção do Decreto-Lei nº 93, de 21/09/1937 do Ministério da Educação, que oficializa o funcionamento do Instituto Nacional do Livro (INL) e a fundação da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) um ano depois. Esses dois órgãos tiveram um papel regulador nos processos de produção, importação e utilização do material.

Dentro desse marco político, cabe destacar a sanção da Lei 4024/61 de Diretrizes e Bases da Educação, a aprovação em 1962 do Plano Nacional de Educação, a criação em 1966 da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), a publicação em 1970 da Lei LDB 5.692/71 que ampliou para oito anos a obrigatoriedade do ensino, e o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF).

Podemos inferir que as reformas de ampliação e descentralização do sistema de ensino público no País no período do governo ditatorial (1964-1985) de alguma maneira propiciaram o crescimento do setor editorial e dos negócios dos didáticos.

informático. O Grupo possui uma rede particular de educação, uma escola de línguas, um curso pré-vestibular, um centro universitário, dois sistemas de ensino e quatro portais educacionais. A editora e a gráfica produzem livros didáticos, paradidáticos, revistas de educação e a linha impressa do dicionário Aurélio. A fabricação de computadores, softwares e soluções educacionais é notória no mercado nacional e internacional.

Após o término do regime militar, em 1985, foi instituído oficialmente o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que de acordo com Choppin, fazia parte de um projeto nacional mais amplo de controle e intervenção estatal através de políticas educacionais. Dessa ótica, o LD

constitui, assim, poderosa ferramenta de unificação — até de uniformização — nacional, linguística e ideológica. O poder político se vê forçado a controlar estreitamente, e até orientar em seu proveito, sua concepção e seu uso (CHOPPIN, 1998, *apud* CASSIANO, 2007, p. 20).

A implantação do PNLD, no início do regime político pós-militar (Nova República), na verdade, deu continuidade a políticas públicas que viam no sistema de ensino um lugar estratégico de organização e administração nacional.

Os problemas nacionais, como desigualdade regional, baixo nível de renda, sistema de saúde precário e carência alimentar seriam alvo das aplicações de recursos e fundos públicos.²⁴

Nesse cenário, Os discursos em prol de políticas educacionais de promoção de uso de LDs apoiavam-se em dois pilares:

- ensino gratuito e de qualidade; e
- justiça social.

As principais alterações dessa primeira etapa do programa em relação ao anterior (PLIDEF) foram:

- compra de livros reutilizáveis (não-consumíveis);
- escolha do LD a cargo do professor; e
- distribuição gratuita a alunos, do 1º grau da rede pública (1ª a 8ª séries).

²⁴ Isso explica em parte as medidas assistencialistas na região nordeste do país (43% dos livros distribuídos em 1986). Não podemos ignorar, além disso, o impulso das entidades de financiamento externo. Por exemplo, o investimento econômico do Banco Mundial (BM) e suas recomendações (prescrições técnicas?) com ênfase no equipamento didático e a valorização do LD. Nesse sentido ver o documento “O financiamento da educação nos países em desenvolvimento: opções de políticas” (PSACHAROPOULOS, 1986).

Na primeira fase do programa, embora tenham sido marcantes os problemas, no que diz respeito a avaliação, seleção, aquisição e distribuição dos LDs, o volume de venda foi realmente significativo.

De acordo com Cassiano (2007, p. 29), em base nos dados fornecidos pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), o PLIDEF, em 1983, tinha distribuído 12.385.087 livros em todo o Brasil, quantia superada pelos mais de 55 milhões de exemplares distribuídos em 1987 e pelas 130.283.354 unidades (considerando os dicionários) adquiridos em 2001 através do PNLD.

Se entre 1970 e 1990 o mercado livreiro se caracterizava por ser predominantemente nacional e familiar, o incremento nas compras de LDs por parte do Estado, atrelado à grande concentração de empresas do ramo²⁵ configura um cenário para o século XXI de concorrência monopólica entre poderosos grupos multimídias, sem espaço para pequenas empresas.

As políticas governamentais e as prescrições das instituições de financiamento internacional na década de 90 deram prioridade a programas que contemplavam compra e distribuição de LDs.

Por exemplo, o plano decenal de educação para todos (1993-2003), documento compromissado com a universalização e qualidade de ensino — editado e patrocinado pela Associação Brasileira de Livros (Abrelivros) — e a publicação de vários documentos expedidos por órgãos internacionais²⁶ privilegiaram o LD como recurso pedagógico essencial e previram políticas públicas nessa direção.

As macro e micropolíticas financeiro-educacionais prescritas por agências internacionais, não apenas no Brasil, mas em toda América Latina e no Caribe²⁷, a partir dos anos 90, concentraram seus investimentos no “suporte mais fácil de manejar e mais econômico” (Delors, 1998, *apud* CASSIANO, 2007, p. 40), porém, recomendaram a incursão do setor privado no que tange a produção e distribuição dos materiais.

²⁵ Das 64 editoras que participaram dos processos em 1985, em 2006 só 12 permaneceram na disputa por uma fatia do mercado, sem considerar a entrada do grupo Positivo e a compra de pequenas editoras por outras maiores.

²⁶ Entre eles, o BM, a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

²⁷ Os termos mais usuais nesses documentos são “países em desenvolvimento” “terceiro mundo” e “sul”.

Na visão do BM,

os livros didáticos e materiais de leitura são a chave para a obtenção de resultados pedagógicos em todos os níveis da educação e de capacitação, que, por sua vez, são necessários para desenvolver recursos humanos para o desenvolvimento econômico e a redução da pobreza” (Banco Mundial, 2003, *apud* CASSIANO, 2007, p. 99).

O livro didático é limitado, sendo que não abarca o currículo completo. Sem dúvida, nos países em que os professores não estão bem formados e em que não existam outros materiais de aprendizagem na escola, o livro de texto se converte, efetivamente no currículo (Banco Mundial, 2003, *apud* CASSIANO, 2007, p. 100).

Como podemos observar no discurso do BM, o incentivo ao LD está intimamente ligado à qualidade educacional e ao desenvolvimento econômico. Ante o flagelo da pobreza e da má formação docente nos países ainda não desenvolvidos, o LD cumpre uma função compensatória.

Nessas condições, a função do professor mal (in)formado seria, pois, saber manipular o LD adquirido através dos programas oficiais, competência desenvolvida com a capacitação docente para uso dos LDs e a produção de guias para subsidiar as escolhas dos mesmos.

Dessa ótica, investir em LDs torna-se uma medida muito mais econômica e menos complexa do que aumentar salários ou diminuir a quantidade de alunos por sala.

No governo de Luis Inácio Lula da Silva as políticas relacionadas aos LDs continuaram em expansão. O PNLD continuou a responder pela maior parcela nas compras governamentais em 2008 (35% do faturamento e 49,4% dos exemplares).

A pesquisa “Produção e vendas do mercado editorial brasileiro 2008”, elaborada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE) e divulgada pela Câmara Brasileira do Livro (CBL), revela que o crescimento expressivo²⁸ em comparação com 2007 foi causado, em grande medida, pelo faturamento em Programas como o PNLD, o Programa de Livro Didático para o Ensino Médio

²⁸ Foram faturados R\$ 869,3 milhões pela compra de 121,7 milhões de exemplares. Um crescimento de 19 % no faturamento e uma redução de exemplares vendidos (-5,6%). Quanto aos didáticos, eles representaram 53,41% do faturamento total em 2008, com um incremento de 6% em relação a 2007 e uma diminuição de 8,98% unidades vendidas.

(PNLEM) e o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA).²⁹

Nesse ambiente promissor, dicionários, apostilas, livros didáticos e paradidáticos são produzidos ou (re)adaptados³⁰ já visando as compras governamentais. Sendo assim, as grandes editoras direcionam suas ações tanto para as escolas quanto para os estados.

4.3.4 As Relações Unilaterais entre a Espanha e o Brasil.

Ao longo da última década do século XX foi se configurando uma conjuntura político-econômica favorável a expansão empresarial em torno do negócio editorial. No Brasil, a acolhida de capital privado internacional e a desnacionalização da economia foram algumas das medidas adotadas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso. Do lado espanhol, políticas comerciais, culturais e linguísticas desenvolvidas pelo governo de José María Aznar³¹ propiciaram a entrada no mercado brasileiro de empresas com sede na Espanha, cujo volume de investimentos no Brasil pode ser comparado com o norte-americano.

As privatizações e a aquisição de empresas privadas ocorreram principalmente na área das telecomunicações, hotelaria, energia, bancária e, é claro, na área editorial.

No que diz respeito especificamente à produção e distribuição de LDs de E/LE no ensino público brasileiro, a prescrição de uma língua estrangeira a partir da 5ª série e uma segunda optativa no ensino médio (LDB 9.394/96 de 20/12/96), e a

²⁹ O PNLEM, criado em 2003, teve um crescimento de 223,31% no faturamento e um volume de 242,07% no ano de 2008. Por sua vez, o PNLA instituído em 2007 adquiriu 1,7 milhões de exemplares, totalizando R\$ 11,8 milhões de faturamento.

³⁰ No que diz respeito ao LDs de E/LE, podemos notar que o qualificativo *Nuevo* (ex. “*Nuevo Vem*”, “*Nuevo Gente*”) não indica necessariamente grandes transformações na conformação do livro e sim, modificações planejadas para adequar o produto às especificações dos programas oficiais principalmente na Europa, especificamente, o Marco Comum Europeu de Referências (MCER), e no Brasil (PNLD, PNLEM e PNLA), pondo novamente em circulação obras já publicadas.

³¹ A modo de exemplo podemos assinalar a articulação de grupos editoriais privados (Grupo Santillana, Grupo Abril, Grupo Positivo, Grupo Saraiva) e instituições públicas (Instituto Cervantes, Ministério de Educação e Ciências), assim como o investimento do governo espanhol no BM e no BID por meio de fundos públicos.

sanção da Lei ordinária 11.161³², que oficializa a obrigatoriedade da oferta do espanhol nas escolas de ensino médio — com prazo de cinco anos para sua implementação — estreitam ainda mais os vínculos entre LDs de E/LE, políticas públicas, financiamento internacional e o empresariado editorial.

Seria de esperar que os laços entre o Brasil e seus vizinhos a partir de 1985, com a constituição do Mercado Comum do Sul (Mercosul) se consolidassem na área de E/LE. A localização geopolítica da região e a potencial demanda do ensino do espanhol e do português, favorecidas pelas relações bilaterais, não têm mostrado resultados significativos nem entre os países associados ao Mercosul nem por parte do Brasil em direção à Espanha³³, o que transforma as relações linguístico-empresariais num empreendimento corporativo unilateral, ou melhor, uma espécie de “redescoberta da América Latina” por parte do empresariado espanhol (IGLESIAS, 2001, tradução nossa).

4.3.5 Língua e Cultura como Atividade Econômica

Outro fator que permeia as condições de produção dos LDs de E/LE são as representações que concebem a língua como patrimônio econômico da própria comunidade de falantes.

Segundo números fornecidos no artigo intitulado “*La hora do ‘portuño’*”, publicado no jornal *El País* do dia 4 de agosto de 2009, o patrimônio linguístico do espanhol é compartilhado por mais de 450 milhões de falantes (números contundentes que ratificam a suspeita, mas tão celebrada, unidade da língua).

A suposta comunhão do povo hispanofalante no plano linguístico não se mostra tão equânime no plano econômico e simbólico. A distribuição assimétrica do lucro simbólico e econômico pode ser percebida, como já foi dito, na quase

³² A Lei ordinária 11.161 de 5/08/2005 publicada no Diário Oficial da União (DOU) de 08/08/2005 dispõe sobre o ensino da língua espanhola:

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

³³ De acordo com Canclini (2006 apud CASSIANO, 2007), 70% da produção espanhola são exportadas para a América Latina, ao passo que apenas 3% do que se publica no território latino-americano chegam à Espanha.

imperceptível incursão de países membros do Mercosul em matéria linguística no Brasil, pela díspar difusão do português na Europa e pelo “oligopólio das grandes editoras de didáticos” (CASSIANO, 2007, p. 83), que saturam o mercado brasileiro.

Os discursos que apresentam a língua como “variável econômica” (MARIANI, 2008) vinculam-se a uma ideologia linguística mercantil (VALLE; VILLA, 2007). As ações político-econômicas que visam à exploração do E/LE como ‘marca’ vê-se refletida em um conjunto de discursos instituídos e institucionalizados (apoiados por órgãos oficiais) e em uma multiplicidade de bens e serviços³⁴, divididos nos três segmentos a seguir.

- Promoção (congressos, seminários, publicidade, publicações),
- Regulação (dicionários, gramáticas, certificações de proficiência), e
- Ensino (cursos, material pedagógico, formação de professores).

Valle e Villa (2007, p. 99) expõem que a ideologia linguística mercantil se materializa em uma série de discursos sobre a hispanofonia girando em torno às seguintes ideias:

- o espanhol é uma língua de encontro, que serve como modo de expressão a múltiplas culturas e que simboliza o espírito da concórdia democrática;
- o espanhol é uma língua global, em expansão, que permite abraçar ideais universais e superar as perniciosas lealdades atávicas do etnicismo e do nacionalismo;
- o espanhol é uma língua útil e rentável e seu conhecimento pode construir um valioso recurso econômico para quem o possua.

Nesse sentido, podemos destacar dois enunciados institucionalizados de caráter fundacional que se instalam como um novo sítio de significância, (re)definindo os sentidos sobre a língua e a cultura.

³⁴ Além dos produtos já conhecidos na área de E/LE, tais como, cursos, exames, eventos (congressos, anuários, atas) produtos culturais (cinema, literatura, música, teatro, gastronomia, moda) e produção científica a procura por novos nichos de mercado tem intensificado a atividade comercial no ramo dos serviços, com destaque para os sistemas de ensino a distância, em suporte virtual, tanto para alunos quanto para professores — a *Aula Virtual de Español (AVE)* e o programa *Hola amigos*, do Instituto Cervantes, o Sistema de ensino Uno, do Grupo Santillana, e o Programa *Oye, español para profesores*, do Grupo Santander — além de terceirização docente em empresas e escolas, atualizações, treinamentos e assessoria pedagógica.

No ano de 2001, por ocasião do II Congresso Internacional da Língua Espanhola (CILE), celebrado em Valladolid, Espanha, o vice-presidente do Instituto Espanhol de Comércio Exterior (ICEX), José Manuel Reyero, afirmou que a dita instituição tinha acunhado a expressão *español como recurso económico* em 1995 para se referir ao macrosetor que abrange todas as indústrias relacionadas com a língua — que incluiria o setor editorial, audiovisual, música, serviços educacionais (ensino de E/LE e ensino de espanhol como segunda língua), novas tecnologias relacionadas com a língua e os meios de comunicação.

Na década anterior, o Ministério da Cultura da Espanha (MCE) tinha elaborado um informe preliminar a fim de implementar políticas de reativação econômica no mercado hispano-americano em três grandes áreas: arte, indústrias culturais (nessa categoria foi contemplada a indústria do livro) e serviços culturais. Curiosamente, o informe foi denominado “A cultura como atividade econômica na Espanha” (MCE, 1987 *apud* CASSIANO, 2007, p. 120).

A filiação desses discursos a uma ideologia mercantil do espanhol, não apenas linguística, mas cultural, é constitutiva das condições de produção dos textos que compõem os LD E/LE e, portanto, relevante para nossa pesquisa.

4.3.6 A Latinidade como Representação Identitária

As representações e discursos sobre América Latina que circulam nos LDs de E/LE fazem parte de um longo processo de objetivação de uma realidade social complexa e dinâmica construída historicamente.

O nome América Latina é o desenlace de um acúmulo sistemático de dizeres que foi obtendo reconhecimento científico no interior de campos eruditos, práticas pedagógicas e políticas públicas a partir de finais do século XV. Ao mesmo tempo, é o início da legitimação de uma nova redistribuição do poder mundial sustentada pelas supostas diferenças entre culturas.

A gestação e a difusão das representações sobre América Latina só podem ser explicadas a partir da sua articulação com os contextos históricos e as configurações discursivo-ideológicas.

Para esse fim, delinearemos um percurso histórico que nos permita compreender melhor as disputas pelas significações referentes à América Latina.

Nesse sentido abordaremos dois momentos: primeiramente, a construção representacional de América, entendida como a descoberta europeia de um novo mundo; e, em segundo lugar, a ideia de latinidade que nos possibilita pensar América, em termos de identidade/alteridade, em relação à Europa — mas também em relação a si mesma.

4.3.6.1 As representações sobre as américas

Em relação às representações sobre América, poderíamos dizer que elas faziam parte do imaginário social europeu antes sequer do continente americano ser concebido como tal.

O pensamento mítico e fantástico que imperava e as especulações sobre os limites do Atlântico impregnaram as primeiras narrações sobre o que posteriormente se chamaria América e inspirou muitos escritores, cientistas e viajantes.

Um dos primeiros antecedentes é sem dúvida a narrativa de Colombo no seu famoso “Diário de bordo”. O manuscrito documenta a primeira viagem do navegador às *Índias Ocidentais*, encomendado pelos Reis Católicos, e revela as primeiras representações sobre América, conformadas através de processos de objetivação dos dados que o ambiente lhe fornecia e da ancoragem dessa informação ao universo cristão-europeu do final do século XV.

Os interesses mercantilistas e expansionistas, e a visão religiosa, foram fatores sociais modeladores e naturalizadores das representações sobre América.

O pensamento religioso medieval impregnava as descrições geográficas da América, provocando associações entre a exuberância e a beleza do território edênico.

Volto ao meu assunto da terra de Gracia, do rio e do lago que ali encontrei, tão grande que seria mais justo considerá-lo mar, pois lago é lugar de água e, sendo grande, se diz "mar", como se chamou ao mar da Galiléia e ao mar Morto, e eu afirmo que este rio emana do

Paraíso terrestre e de terra infinita, pois do Austro até agora não se teve notícia, mas a minha convicção é bem forte de que ali, onde indiquei, fica o Paraíso terrestre, e em meus ditos e afirmações me apóio nas razões e autoridades supracitadas. (COLOMBO, 1984 *apud* THEODORO, 1992).

http://www.fflch.usp.br/dh/ceveh/public_html/biblioteca/livros/ab/ab-p-l-capi2.htm - 22

A beleza, a raridade e a exuberância se converteriam em elementos constitutivos das representações que os discursos da descoberta instituíam e ao mesmo tempo institucionalizavam. Deslumbrado com uma natureza que escapava aos modelos reconhecíveis, Colombo criava uma imagem mítica e exótica das terras.

Nessa terra toda há muitas tartarugas, que os marinheiros capturaram em Monte Cristi, quando vinham desovar em terra, e eram enormes, feito grandes escudos de madeira. Ontem, quando o Almirante ia ao Rio del Oro, diz que viu três sereias que saltaram bem alto, acima do mar, mas não eram tão bonitas como pintam, e que, de certo modo, tinham cara de homem (COLOMBO, 1984 *apud* THEODORO, 1992).

O interesse expansionista e o compromisso com a missão evangelizadora propiciavam uma visão subalterna, selvagem e atrasada do não-europeu:

*porque cognoçi que era gente que mejor se libraría y convertiría a nuestra sancta fe con amor que no por fuerça, les di a algunos d'ellos unos bonetes colorados y unas cuentas de vidrio que se ponían al pescueço, y otras cosas muchas de poco valor, con que ovieron mucho plazer y quedaron tanto nuestros que era maravilla. [...]. Ellos andaban todos desnudos como su madre les parió [...] muy bien hechos, de muy hermosos cuerpos y muy buenas caras, los cabellos gruesos cuasi como sedas de cola de cavallo e cortos. [...] D'ellos se pintan de prieto, y d'ellos son de la color de los canarios, ni negros ni blancos, y d'ellos se pintan de blanco [...]. Ellos no traen armas ni las conocen, porque les mostré espadas y las tomavan por el filo y se cortavan con ignorancia. No tienen algún fierro; sus azagayas son unas varas sin fiero y algunas d'ellas tienen al cabo un diente de peçe, y otras de otras cosas. Ellos deben ser buenos servidores y de buen ingenio [...] Y creo que ligeramente se harían cristianos. (COLOMBO *apud* FLECK, 2007, p. 3-4).*

Na visão de Pastor, durante o processo de objetivação e ancoragem das representações de América nas primeiras travessias transatlânticas,

Colón no dedicó sus facultades a ver y conocer la realidad concreta del Nuevo Mundo sino a seleccionar e interpretar cada uno de sus elementos de modo que le fuera posible identificar las tierras recién descubiertas con el modelo imaginario de las que él estaba destinado a descubrir (PASTOR, 1983 apud FLECK, 2007, p. 4).

Os processos de seleção, estruturação e naturalização das observações feitas por Colombo e a integração dos mesmos no ambiente social ao qual ele pertencia são alguns indícios inaugurais do processo discursivo de novas maneiras de imaginar a América.

Posteriormente, outros textos literários, outras comprovações científicas e outros diários de viagens adviriam para dar continuidade ao processo (interdiscursivo) de representar a identidade cultural das terras americanas.

No dia 25 de abril de 1507, o impressor Gaultier Ludd, o cartógrafo Martín Waldsee Müller e o humanista e poeta Matías Ringman, após examinar a carta “*Mundus Novus*” (1503) escrita por Américo Vesúcio, propõem o nome América para o continente. Esta informação seria incluída em um folheto de 52 páginas denominado “*Introducción a aquellos principios de Geometría y Astronomía necesarios a este fin, además de las cuatro navegaciones de Américo Vespuccio*”.

O nome América permitiu, num primeiro momento, definir um território diferente da Ásia e, portanto, portadora de características intrínsecas ‘desconhecidas’. A partir desse momento, a procura pelas marcas comuns e unificadoras de tão vasta região despertaria a inquietude e a imaginação de muitos especialistas e leigos.

As intenções e o interesse que mobilizavam os estudos sobre as américas eram variados. Fascinação, curiosidade e desejo de dominação faziam parte das razões que inevitavelmente conduziriam a instaurar e irradiar representações geográficas, biológicas, linguísticas, espirituais, culturais e étnicas do americano.

Autores como Hernán Cortez e Frei Bartolomé de Las casas, Michelet (1.831), Thierry (1.840) Alexis de Tocqueville (1835), Alexander Von Humboldt (1825) e Hegel (1822-1830) são só alguns exemplos de autores de uma inúmera produção textual que conforma o percurso discursivo que daria lugar à conformação à fixação e à institucionalização de uma identidade latina para América.

4.3.6.2 As representações sobre América Latina

A identidade latina como marca linguística e cultural está estreitamente ligada ao pensamento dual que diferencia uma Europa latina de outra germânica, e que, por analogia, pode ser aplicado nas colônias ultramarinas. Dessa maneira é atribuída uma linhagem saxã para os Estados Unidos e uma linhagem latina para o resto dos países do sul.

A pretensa linhagem latina dos atuais países, que durante mais de três séculos constituíram-se como colônias espanholas e portuguesas, é justificada de várias maneiras. Por um lado, prevalecem os argumentos étnicos e culturais. Defende-se a ideia de uma herança românica, de caráter legislativo, religioso, cultural, linguístico e racial. No entanto, esse argumento cai por terra quando se indaga a identidade latina de alguns países, como Paraguai, Belice, Guyana, as Antilhas Menores, as Bahamas, Jamaica, Aruba, Suriname, entre outros, que rompem com os padrões e critérios geralmente utilizados para justificar uma unidade linguístico-cultural latino-americana. Nesses casos a proximidade geográfica faz desvanecer qualquer tipo de diferença. É o que Foucault chamou de *convenientia*³⁵, isto é, uma semelhança que é o efeito visível da proximidade. Contudo, ao constatar que as características observáveis não são gerais, nem homogêneas, e muito menos estáticas, surgem discursos mais liberais que enaltecem o hibridismo, a mestiçagem ou multiculturalismo, mas nunca se abandona a denominação latina.

Ardao faz referência ao surgimento da idéia de América latina e de Europa latina, afirmando que:

³⁵ Foucault (2007) refere-se em seu livro “As palavras e as coisas” a quatro tipos de semelhanças — a *convenientia*, a *aemulatio*, a *analogia* e a *simpatia* — que desempenharam um papel construtor no saber representacional do Ocidente no fim de século XVI e no começo do século XVII.

la primera idea — como idea — de una América Latina, debió esperar a mediados del siglo XIX para surgir. Fue así porque la idea matriz de una Europa Latina pese a mentar una realidad mucho más antigua, fue sólo en el mismo siglo, en forma prácticamente simultánea, que a su vez surgió (ARDAO, 1980, p. 34).

Indícios discursivos embrionários do binômio América Latina/América Germana podem ser encontrados na introdução do livro “Cartas sobre América do Norte”, escrita por Michel Chevalier em 1836, onde, apesar de se utilizar o termo América do Sul, já se percebem as tentativas conscientes de se afirmar uma identidade latina de parte do continente.

Nuestra civilización procede de un doble origen de los Romanos y de los pueblos germánicos. [...] Así hay la Europa Latina y la Europa teutónica; la primera comprende los pueblos del Mediodía, la segunda, los pueblos continentales del norte de Inglaterra. Ésta es protestante, la otra es católica. Una se sirve de idiomas en los que domina el latín, la otra habla lenguas germanas. Las dos ramas latina y germana se han reproducido en el Nuevo Mundo. América del Sur es, como la Europa meridional católica y latina. La América del Norte pertenece a una población protestante y anglosajona (ARDAO, 1980, p. 54-55).

A naturalização da condição latina é reforçada por Benjamín Poucel, em 1849-1850, no seu texto “*De las emigraciones Europeas en la América del Sur y Estudios de los intereses recíprocos de la Europa y la América, Francia y la América del Sur*”. O documento faz referência a uma suposta raça latina comum entre a América do Sul e a França, que na verdade é uma tentativa de legitimar a influência francesa na parte austral do continente, por ser ela, a França, a única nação cristã capaz de deter o expansionismo protestante e anglo-saxão. Ele escreve:

En presencia de los acontecimientos tan importantes para el porvenir de las relaciones políticas y comerciales de Europa con América ¿Qué hace Francia? ¡Nada! Hace aún algo peor, porque su política en el Río de la Plata (ese campo cerrado donde deberá resolverse la gran cuestión de las razas en América), en lugar de favorecer a la

raza latina de la cual ella es protectora nata contra la doble invasión de la raza anglosajona por el norte y por el sur, favorece gracias a su inacción irreflexiva, las usurpaciones y la dominación futura de la raza anglosajona. [...] ¿No es claro, en efecto, que la unión más estrecha debería confundir los intereses franceses y el interés de América del Sur en un mismo fin, a saber: conservar a la raza latina la posesión soberana de esta magnífica parte del continente Americano? (POUCEL, 1849 apud ARDAO, 1980, p. 57-58).

Posteriormente, os processos discursivos vão sedimentando sentidos sobre América Latina, permitindo que a imagem latina passe de ser uma categorização do Outro para se constituir como um elemento de unidade e de autoafirmação.

No poema intitulado “*Las dos Américas*”, publicado em Veneza, em 26 de setembro de 1856 pelo bogotano José María Torres Caicedo, em sua primeira estrofe, parte IX, lê-se: “*La raza de la América Latina al frente tiene la sajona raza*”.

Segundo Arturo Ardao (1980, p. 74), foi Torres Caicedo, em 1856:

el hispanoamericano que con más temprana conciencia de su porvenir histórico, aplicó a nuestra América — en español — “el calificativo de latina”, para repetir aquí sus propias palabras de 1875; aplicación convertida rápidamente por el mismo, en el nombre de América Latina.³⁶

Nos escritos de Torres Caicedo, entre 1851 y 1855, constam os termos América e América Espahola. No seu artigo “*Agresiones de los Estados Unidos*”, publicado no “*Correo de Ultramar*”, de 1856, ele expressa: “*jamás se había sentido con más imperio que hoy la necesidad de llevar a cabo el gran pensamiento de Bolívar: la confederación de las naciones de la América Española*” (TORRES CAICEDO, 1856 apud ARDAO, 1980, p. 80)³⁷.

³⁶ Segundo Bruit (2000, p. 2), além do colombiano José Maria Torres Caicedo, o argentino Carlos Calvo, por volta de 1864, na sua obra monumental em vinte volumes intitulada “*Recueil complet des traités, conventions, capitulations, armistices et autres actes diplomatiques de tous les états de l’Amérique latine compris entre le golfe du Mexique et le cap de Horn, depuis l’année 1493 jusqu’à nos jours*”, faz menção a expressão América Latina. Ele escreve a dedicatória a Napoleão III na qual expressa o reconhecimento e a gratidão da raça latina à inteligência superior do Imperador.

³⁷ O pensamento unificador de Caicedo o levou a publicar, em 1865, um livro com o título “*Unión Latino-americana*”, onde ratifica o caráter científico da latinidade americana.

No mesmo ano, motivado pelas mesmas razões de Caicedo, o chileno Francisco Bilbao faz referência à raça latina da América. Ele se pergunta: “¿Habrán tan poca conciencia de nosotros mismos, tan poca fe en los destinos de la raza latinoamericana?” (BILBAO, 1856 *apud* ARDAO, 1980, p. 82).

Ao mesmo tempo em que a categoria latina de América se introduz nos discursos internos, também convive com outras denominações, como hispano-américa e América espanhola. A hegemonia dos Estados Unidos e a posição subalterna das nações do sul incidiram na cristalização do termo, assim como das suas representações, já que a integração dos ‘povos latinos’ seria uma forma de se proteger do perigo iminente das ‘nações saxãs’. Pode-se dizer que a denominação representou o reconhecimento político-ideológico de uma América distinta da Espanha, da Europa e dos Estados Unidos.

Paulatinamente, as ideias da Ilustração, a Revolução Francesa, o modelo da Constituição norte-americana e vários acontecimentos — como as invasões ao *Rio de la Plata*, em 1806-1807, o conflito bélico entre México e Estados Unidos (1846-1848), e as campanhas libertadoras de Bolívar e San Martín — motivariam o desenvolvimento por parte de alguns setores letrados, militares e burgueses de uma consciência nacional e latino-americana imaginada.

As pronunciações de escritores como: Alejandro Mariños de Cervantes (1.853), Gobineau (1.853), Francisco Muñoz del Monte (1.853), Bilbao (1.856), Carlos Calvo (1.862), Juan Montalvo (1.868), e a implementação de uma série de ações integradoras, como a fundação da *Sociedad de la Unión Latinoamericana* (1879), seriam manifestações pioneiras de uma intenção política e ideológica de difusão da latinidade da América.

Nesse sentido, podemos destacar duas posições diferenciadas na incessante disputa pelas significações sobre a identidade latino-americana: a primeira, a ideia dual de uma identidade cultural latina em oposição a uma saxã, e a segunda, um contradiscurso que reivindicava as origens autóctones do território.

O pensador cubano José Martí advogou por uma América indígena, mestiça, negra e crioula, procurando suas raízes, sua cultura, seu governo e seu progresso, rejeitando a ideia de América do sul como sucursal da civilização moderna defendida por Sarmiento. Nesse sentido, Martí escreve:

Por eso el libro importado ha sido vencido en América por el hombre natural. Los hombres naturales han vencido a los letrados artificiales. El mestizo autóctono ha vencido al criollo exótico. No hay batalla entre la civilización y la barbarie, sino entre la falsa erudición y la naturaleza”(Martí, 1973 apud BRUIT, 2000, p. 6).

O escritor José Enrique Rodó usou várias vezes a expressão América Latina; porém, quando ele fala sobre o continente e sobre a unidade americana, refere-se a uma presumível estirpe luso-espanhola da América. Este é um fragmento de um texto incluído no livro “*El Mirador de Próspero*”, publicado em 1913:

No necesitamos los suramericanos, cuando se trata de abonar esta unidad de raza, hablar de una América Latina; no necesitamos llamarnos latino-americanos para levantarnos a un nombre general que nos comprenda a todos, porque podemos llamarnos algo que signifique una unidad mucho más íntima y concreta: podemos llamarnos “iberoamericanos”, nietos de la heroica y civilizadora raza que sólo políticamente se ha fragmentado en dos naciones europeas; y aun podríamos ir más allá y decir que el mismo nombre de hispanoamericanos conviene también a los nativos del Brasil; y yo lo confirmo con la autoridad de Almeida Garret; porque siendo el nombre de España, en su sentido original y propio, un nombre geográfico, un nombre de región, y no un nombre político o de nacionalidad, el Portugal de hoy tiene, en rigor, tan cumplido derecho a participar de ese nombre geográfico de España como dos partes de la península que constituyen la actual nacionalidad española; por lo cual Almeida Garret, el Poeta por excelencia del sentimiento nacional lusitano, afirmaba que los Portugueses podían, sin menoscabo de su ser independiente, llamarse también, y con entera propiedad, españoles. (RODÓ, 1956 apud BRUIT, 2000, p. 6).

Outro intelectual importante contemporâneo de Rodó foi José Carlos Mariátegui. A expressão América Latina aparece num artigo de sua autoria que leva o nome de “*La América Latina y la disputa boliviano-paraguaya*”. Não obstante, ele já tinha utilizado outros termos, como Ibero-Americanismo e Pan-Americanismo. Com o objetivo de reivindicar os direitos dos indígenas, Mariátegui discute o significado histórico, político e econômico dessas expressões e apresenta uma alternativa: a ideia de uma “América Indo-Ibérica”. (MARIÁTEGUI, 1994 apud BRUIT, 2000, p. 7).

O diplomata Francisco Garcia-Calderon faz referência à América Latina no seu livro *“Les Démocraties latines del’Amérique”*, de 1914. Nele, reflete sobre a importância e a incidência do catolicismo, da legislação romana e das políticas francesas sobre o surgimento da noção de América Latina.

Para o intelectual Victor Raúl Haya de la Torre (1936), América Latina era o nome da América republicana do século XIX, e Ibero-América correspondia à América colonial. Por isso, em seu livro de 1928, *“A dónde va Indoamérica?”*, de 1928, propõe, como seu nome indica, o nome Indo-América para designar a América do século XX, nova e revolucionária.

La expresión latinoamericanismo corresponde, pues, innegablemente, a nuestra época republicana y responde más a ella que el restringido y colonial hispanoamericanismo (...) Los vanguardistas, los apristas, los antiimperialistas de América, inclinados a la interpretación económica de la historia, hemos adoptado la denominación Indoamérica como expresión fundamental.
(HAYA DE LA TORRE, 1936 *apud* BRUIT 2000, p. 8).

A partir da década de trinta o nome América Latina começa a circular em trabalhos históricos, popularizando-se no período da Segunda Guerra Mundial. Podemos citar alguns exemplos, como os livros de André Siegfried, *“Amérique Latine”*, (1934), Victor Tapié, *“Histoire de l’Amérique latine au XIX siècle”* (1945), *“History of the Latin-American Nation”*, de William S. Robertson, (1922), *“Latin American”*, de James (1942), *“A Century of Latin-American”*, de Thought William Rex Crawford (1949) e *“Existe América Latina?”*, de Luis Alberto Sánchez (1945).

Após a Grande Guerra, mais especificamente em 1948, a noção de América Latina transcende as fronteiras do papel impresso para converter-se em um organismo oficial. Funda-se a Comissão Econômica Para América Latina — CEPAL — como organismo das Nações Unidas.

No século XX, as representações de América Latina se difundiriam associadas a novos conceitos, noções como ‘subdesenvolvimento’, ‘terceiro mundo’ e ‘periferia’.

Os sentidos atribuídos a América Latina nos LDs de E/LE não são alheios a esses processos discursivos de sedimentação, cristalização e reformulação desenvolvidos ao longo da história.

5 METODOLOGIA DE PESQUISA

5.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE UMA ANÁLISE DISCURSIVA DAS REPRESENTAÇÕES

A pesquisa em representação social não privilegia um único caminho metodológico. Métodos quantitativos, qualitativos e estatísticos podem ser utilizados para investigar os fenômenos representacionais. O caráter experimental, a criatividade, a diversificação metodológica e o desenvolvimento de novas técnicas de análise enriquecem as pesquisas baseadas nessa teoria. Nesse sentido Roberto Farr (1993 *apud* SÁ, 1998 p. 80) afirma que:

a teoria das representações sociais não privilegia nenhum método de pesquisa em especial. Isto significa que é bastante amplo o leque de escolhas que mais uma vez seremos obrigados a fazer para concluir a construção do nosso objeto de pesquisa.

Jodelet (2001, p. 37) propõe uma abordagem social das representações que trabalhe com “uma matéria concreta, diretamente observável, mesmo que a organização latente de seus elementos tenha sido objeto de reconstrução por parte do pesquisador”, à diferença da empregada pela Psicologia Cognitiva, que “se refere a objetos e processos hipotéticos ou apreendidos indiretamente por meio da realização de tarefas intelectuais ou tarefas de memorização, por exemplo” (JODELET, 2001, p. 37).

Levando em conta que nossa pesquisa se desenvolve no campo interdisciplinar da Linguística Aplicada e que os materiais de análise que constituem nosso *corpus* são textos didáticos de E/LE, é preciso introduzir algumas considerações metodológicas que nos permitam estabelecer pontos de contato entre os processos discursivos e representacionais implicados na (trans)formação de sentidos sobre América Latina.

Ao mesmo tempo em que os sentidos se apoiam em outros para significar (o já-dito) as representações já consolidadas (o já-pensado, ou melhor, o já-imaginado)

servem para a elaboração de novas construções representacionais. Ambos os processos, o discursivo e o representacional, não têm um começo recuperável nem um final absoluto, daí a necessidade de indagar nas condições de produção (contexto sócio-histórico, memória, circunstâncias de enunciação) as possíveis articulações entre discursos e representações sociais.

A relação entre discurso e representação pode dar insumos para compreender como a língua (a matéria linguística), as formações sociais (o institucional) e as formações imaginárias (as representações sociais) não apenas exprimem as relações de poder que conformam as sociedades, mas contribuem para constituí-las.

O caráter constitutivo dos processos de significação e dos processos sócio-históricos opõe-se à concepção empirista que define os sentidos como mero reflexo de uma exterioridade objetiva e, ao mesmo tempo, possibilita — através da remissão da materialidade discursiva (o texto) a diferentes redes de sentido — compreender as articulações entre linguagem e ideologia.

A partir desta perspectiva distanciamo-nos, portanto, da análise de conteúdo³⁸, já que não se pretende identificar o sentido verdadeiro alojado no texto, e sim sua discursividade, a que filia o dizível a redes de sentido historicamente consolidados.

Em suma, cremos que uma perspectiva discursiva das representações sociais pode ser um caminho promissor para atingir os objetivos de nossa pesquisa, na medida em que visa compreender como se formam e como funcionam os processos que legitimam certas formas de interpretação.

Por suas relações com a linguagem, a história e a ideologia e, principalmente, por seu papel estruturador e estruturante das práticas sociais (tanto na vida cotidiana quanto nas produções científicas), as representações sociais e os discursos constituem fatores essenciais na análise dos mecanismos que intervêm na (re)produção de sentidos sobre América Latina.

³⁸ Devemos fazer aqui uma observação sobre a análise do conteúdo. Na primeira fase de desenvolvimento da dissertação esse tipo de análise foi uma de nossas alternativas metodológicas. Porém, no decorrer das pesquisas percebemos que considerando a fundamentação teórica adotada, a natureza do *corpus* e os objetivos da pesquisa, a análise de conteúdo não se mostrou adequada para responder uma questão fundamental: como os processos de significação sobre América Latina funcionam nos textos LDs de E/LE?

5.2. CRITÉRIOS METODOLÓGICOS, SELEÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS E CONFORMAÇÃO DO *CORPUS*

Diante de nossas escolhas teórico-metodológicas e em concordância com os objetivos estabelecidos na seção 3 cabe fazer algumas considerações sobre o dispositivo de análise e a conformação do *corpus*. É essencial, além disso, definir o que entendemos por texto e o seu lugar na análise.

A partir do momento em que afirmamos que não procuramos estabelecer um sentido literal³⁹ fechado para América Latina nem reivindicar uma identidade verdadeira ou mais justa, consideraremos o texto não como “documentos que ilustram ideias preconcebidas, mas monumentos nos quais se inscrevem múltiplas possibilidades de leitura” (ORLANDI, 2003a, p. 64).

O texto não é apenas um dado de onde podemos extrair conteúdos imanentes. Não é o início absoluto nem o ponto final dos significados, daí que não nos propusemos a analisar exaustivamente a organização linguística de alguns LDs, pois não é dessa maneira que podemos esclarecer como o texto organiza a relação entre língua, representações e sentidos. Os discursos textualizados e sua relação com as representações, a historicidade e a ideologia foram o foco da análise.

Os textos, entendidos como espaços significantes de natureza linguístico-histórica, fazem parte de um processo discursivo muito mais amplo. Neles há vestígios da multiplicidade e incompletude dos sentidos. É a partir dos textos que procuramos descrever e compreender os processos e mecanismos de constituição e destituição de significações sobre América Latina.

Segundo essa perspectiva de análise, a relação da língua com a história não estaria delimitada pela extensão nem pelos limites do texto. Portanto, um dos primeiros critérios metodológicos que adotamos foi evitar uma análise completa e exaustiva de LDs de E/LE — “exaustividade horizontal” (ORLANDI, 2003a, p. 62) — com o intuito de extrair dados fechados ou exemplos que informem o que os textos dizem sobre América Latina. Optamos pela “exaustividade vertical” (ORLANDI, 2003a, p. 63), isto é, um recorte na materialidade linguístico-discursiva a partir da qual se pode refletir sobre como América Latina adquire sentido nos textos.

³⁹ Adotamos a noção de Orlandi (1983, p. 133) para esse conceito. De acordo com a autora, o sentido literal “é um sentido dominante que se institucionaliza como produto da história”.

Nossas primeiras ações analíticas começaram com a escolha de um conjunto de LDs de E/LE (material de linguagem) a partir do qual posteriormente particularizaríamos o *corpus* propriamente dito.

O fato de partir do material linguístico (*corpus* bruto) tal como existe não significou que a análise fosse realizada sobre ele. Na verdade, esse foi o primeiro passo para compreender como os textos se articulam face aos mesmos processos representacionais e discursivos.

Dessa forma, podemos afirmar que não é o conjunto de LDs o objeto final de análise, e sim parte do processo, já que partimos dele para estabelecer relações entre condições de produção, representações e sentidos.

Na primeira instância do percurso analítico, optamos por LDs de E/LE editados no Brasil e na Espanha entre 2003 e 2005, procurando também apresentar um panorama representativo das principais empresas atuantes no mercado nacional.

Nossa seleção está composta por quatro exemplares que descreveremos a seguir.

5.2.1 LD1: *Español Ahora 1*

O LD "*Español ahora 1*" (LD1) é o primeiro volume dos três que conformam a coleção da editora Moderna (representante no Brasil do selo internacional Santillana) publicada a partir de 2003.

As 10 lições estão divididas, por sua vez, em seções que contemplam diferentes habilidades (audição, leitura, fonética, ortografia, etc.), e um índice geral, que estabelece uma divisão por conteúdos (comunicativos, lexicais, etc.).

Embora o recorte contemple toda a obra, focamos nossa atenção na subdivisão 7.3 (*Mundo hispánico*) e nos conteúdos chamados de *contenidos culturales*, devido às características de nosso objeto de análise.

O livro do aluno inclui um CD áudio e uma tabela de verbos nas páginas finais.

No verso da obra encontramos algumas pistas sobre o lugar da língua portuguesa e a divisão linguística e cultural entre Espanha e América Latina.

- *Enfoca con especial atención los contrastes entre portugués y español.*
- *Además de la **cultura española**, dedica bastante espacio a la **cultura y regionalismos latinoamericanos** (LD1, contra-capá, grifo nosso).*

De acordo com as autoras, o grande número de falantes e a importância da língua a nível internacional (devido ao contato com a Espanha e com os vizinhos da América Latina) fazem com que “aprender espanhol ‘a fundo’ seja necessário em muitos âmbitos da vida profissional e social” (LD1, p.3). As supostas armadilhas que representa a crença da facilidade do espanhol para os lusofalantes são relativizadas pelo tom tranquilizador das próprias autoras (falantes de português e estudiosas da língua espanhola).

Segundo elas, graças às habilidades desenvolvidas através do livro o estudante poderá evitar situações embaraçosas, (“gafes”) tais como “chutar” em um exame ou falar “portunhol” numa reunião.

A provável insegurança linguística que o potencial leitor (aluno brasileiro da rede de Ensino médio) pode chegar a sentir é minimizada com o seguinte enunciado: “não se preocupe: você verá que pode aprender bem o espanhol” (LD1, p. 3).

5.2.2 LD2: *Eco. Curso Modular de Español Lengua Extranjera 1*

“*Eco. Curso Modular de Español Lengua Extranjera 1*” (LD2) é o primeiro módulo da coleção oferecida pela editora Edelsa, Grupo Didascalía S.A.

Dividida em dois níveis (usuário básico e usuário independente), diz seguir os critérios do Marco Comum Europeu de Referência. O caderno de reforço, o livro do professor, o material de áudio (cassete e CD) e um vídeo complementar acompanham o livro do aluno composto por 16 lições.

Os coautores prometem uma abordagem comunicativa e pluricultural para poder interagir em um “*contexto hispanohablante*” (LD2, p. 1, grifo nosso).

O índice é dividido em dois grandes grupos: competência linguística e competência pragmática e sociocultural. Neste último encontramos os conteúdos do “*Mundo hispano*” (LD2, p. 3) a partir dos quais “*se potencia un aprendizaje pluricultural y el descubrimiento de la dimensión sociocultural del **español de España y de América Latina** mediante actividades y documentos motivadores*” (LD2, p. 1, grifo nosso).

5.2.3 LD3: *El Nuevo Español Sin Fronteras 1*

“*El Nuevo español sin fronteras 1*” (LD3), publicado pela Sociedad General Española de Librería, S. A. (SGEL), cuja primeira edição data de 2005, é dirigido especialmente a adultos, universitários e profissionais que se aproximam pela primeira vez de “*la lengua y la cultura españolas*” (LD3, p. 3, grifo nosso).

Na apresentação, a obra é definida como “*un método a la vez comunicativo y gramatical (grifo do autor), que utiliza modelos de la lengua auténticos en contextos reales, siempre desde el registro culto [...] Las variantes léxicas hispanoamericanas más frecuentes se hallan presentes en el vocabulario*” (LD3, p. 3, grifo nosso).

Note-se o lugar meramente lexical da variação linguística e o destaque para os atributos de ‘autenticidade’ da língua e dos contextos.

Vale mencionar também que embora se argumente que os conteúdos e a estrutura da nova versão do livro tenham sido renovados, atualizados e corrigidos, devido a sua popularidade e a fim de “*adaptarlo a la nueva realidad de los estudiantes de español*” (LD3, contra-capá), na verdade, o conceito de ‘nuevo’ remete, na maioria das vezes, a estratégias mercadológicas de reinserção comercial de antigos produtos que não cumprem os critérios de qualidade exigidos pelos órgãos oficiais. Neste caso, pretende-se a reinserção no mercado do ‘antigo’ “*Español sin fronteras*”, de acordo as normas estabelecidas pelo Conselho da Europa.

5.2.4 LD4: *En Acción 1*

O livro “*En acción 1*” (LD4) afirma seguir as orientações do Marco Comum Europeu de Referência para os níveis A1 e A2. Foi editado em 2007 pela editora EnCLAVE/ELE.

Consta de 15 unidades divididas em três módulos, um resumo lexical e gramatical e uma tabela de verbos. O material oferece também um caderno de atividades, um guia didático, um áudio para a aula, um áudio para o aluno, um DVD/vídeo e um CD-Rom.

Privilegiamos em nosso recorte textos pertencentes à seção “*cultura e intercultura*” (LD4, índice nº 1) e os incluídos na revista “*Mundo latino*”, que consta ao final de cada módulo.

Nesta publicação, chama a atenção o otimismo antecipado que os autores manifestam quanto à adequação do LD às necessidades dos possíveis leitores. Não obstante a imprevista heterogeneidade que o contexto educacional e os alunos possam apresentar, segundo os autores o LD sempre será capaz de se adaptar, pois, possui

*un amplio repertorio de actividades, situaciones y realidades culturales dirigido a **diferentes tipos de alumnos**. En acción 1 es un manual que puede adaptarse a distintos contextos de enseñanza-aprendizaje: grupos monolingües o plurilingües, grupos que aprenden en países de habla hispana o grupos que no se encuentran en contexto de inmersión* (LD4, p. 9, grifo nosso).

Nesse sentido, vale a pena questionar se a ‘capacidade de adaptação’ do LD é de fato uma virtude autoral ou uma exigência editorial.

Podemos dizer, então, que nessa seleção de LDs fizemos os primeiros gestos (superficiais) de descrição e interpretação, considerando o fato dos LDs fazerem parte de um fenômeno discursivo mais amplo, disperso e incompleto, onde os (co)autores funcionam necessariamente como “princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência” (FOUCAULT, 2009, p. 26).

A segunda etapa consistiu na delimitação do *corpus*. Ele, por sua vez, está intimamente ligado à análise e à teoria. Portanto, decidir o que faz parte do *corpus* não é escolher dados empíricos definitivos, mas um trabalho de construção.

A partir dos LDs supramencionados foi conformado o recorte discursivo sobre o qual se fez a análise propriamente dita. Nessa etapa fomos delineando os limites do *corpus*, excluindo e selecionando os textos sempre orientados pelo nosso arcabouço teórico-metodológico.

Foram considerados textos onde América Latina é definida, nomeada, classificada e comparada, mas também onde ela é excluída ou silenciada, já que os apagamentos de sentido também significam — o recorte lingüístico (*corpus*) sobre o qual efetuamos a análise foi incluído em forma de anexo.

A partir da análise dos textos didáticos de E/LE, publicados na última década e presentes no mercado brasileiro, pudemos refletir sobre singularidade e generalidades discursivas — distinguir propriedades, estabelecer relações com outros discursos já existentes ou plausíveis de existência. A recorrência a nomenclaturas tais como discurso didático ou às combinações como didático-etnográfico foi relevante na medida em que não concebemos os tipos discursivos como uma classificação *a priori* e pura, e sim como modelos ou tendências institucionalizados do já-dito, que têm repercussão em cada prática languageira.

Para finalizar, podemos acrescentar que a análise teve mediação teórica permanente, retomando conceitos e noções. Um procedimento constante de ir e vir entre teoria, *corpus* e análise foi feito ao longo da pesquisa, com o intuito de compreender o funcionamento dos sentidos sobre América Latina e sua relação com as condições de produção — institucionais, históricas e ideológicas.

6 ANÁLISE DO CORPUS

6.1 O CARÁTER DIDÁTICO DOS LIVROS

Iniciamos nossa análise com a seguinte questão: o que faz de um livro um livro didático?

Para responder essa pergunta buscamos averiguar os sentidos da palavra 'didático' em dois dicionários, pertencentes a duas instituições vinculadas, de alguma maneira, ao mercado dos didáticos. Em ambos achamos definições bastante aproximadas.

Extraímos duas acepções do Dicionário da Real Academia Espanhola (DRAE):

1. *adj. perteneciente o relativo a la enseñanza.*

2. *adj. Propio, adecuado para enseñar o instruir. Método, género didáctico. Obra didáctica (DRAE, 2001, sv).*

No dicionário Aurélio (aquele produzido e comercializado pelo setor gráfico-editorial do Grupo Positivo) consta uma única definição.

1. *adj. Que é próprio ou relativo ao ensino, à instrução; que tem por fim instruir: livro didático (AURÉLIO, 2008, sv).*

A partir dessas definições pudemos inferir que para um texto ser considerado didático precisa estar vinculado ao ensino e à instrução, isto é, ao sistema educativo. Daí que artigos jornalísticos, novelas, contos, ensaios científicos ou documentos

históricos não possam se constituir como materiais preferenciais no processo de ensino-aprendizagem, se não estiverem previamente adaptados, ou melhor, didatizados⁴⁰. Dessa perspectiva, um texto é definido como didático, ou seja, próprio e adequado para ser utilizado no âmbito escolar, quando inserido em um suporte didático (devidamente institucionalizado), dentre os quais podemos destacar — aproveitando o único exemplo fornecido pelo dicionário Aurélio — o LD.

Segundo o conceito de transposição didática⁴¹ o conhecimento produzido no âmbito científico e erudito ('o saber sábio') passa por modificações para adequar-se ao ambiente escolar, e se transforma em um saber outro ('o saber a ensinar'), pois responderia a um domínio epistemológico diferente: o sistema de ensino.

Assim, o saber a ensinar (leia-se: digno de ser transmitido) disponibilizado pelos LDs é revestido por uma aura oficial à causa de sua vinculação a esferas autorizadas de produção, circulação e controle do conhecimento.

As condições de produção do texto que migra de um suporte 'não didático' para um suporte didático são alteradas, modificando por sua vez a relação com os sentidos.

O caráter didático do texto não faz dele uma adaptação do texto original para uso educacional. O texto didático não é um subproduto de um texto jornalístico, histórico ou literário. Ele é sempre uma unidade significativa de natureza linguístico-histórico. Nesse sentido, descartamos a possibilidade de uma oposição texto real/texto artificial.

Essa visão ingênua dos produtos didatizados é percebida na classificação polarizada 'autêntico/não autêntico' muito frequente na área de Ensino-Aprendizagem de E/LE e reiterado no *corpus*.

Repare-se como se realça o realismo e a autenticidade dos textos e dos contextos nas obras analisadas.

⁴⁰ São publicados versões didatizadas de vários textos e suportes. Dicionários para estudantes, gramática, ortografias, novelas, etc. Isso amplia o espectro comercial de uma mesma obra, que encontra no sistema educacional outro mercado e outros clientes.

⁴¹ O termo foi introduzido em 1975 pelo sociólogo Michel Verret e teorizado na obra "*La Transposition Didatique*", por Yves Chevallard. O autor se concentrou nas transposições que um saber sofre quando passa do campo científico para a escola. Dessa forma, o conceito remete à atividade de fabricar um objeto de ensino, ou seja, transformar um objeto de saber produzido pela ciência (saber sábio) em um objeto de saber para a escola ('saber a ensinar').

“*Textos e diálogos representativos de **situações reais***” (LD1, p.3) (grifo nosso).

“**Contextos de uso reales de la lengua**” (LD2, p. 1) (grifo nosso).

“*Pequeñas audiciones **auténticas***” (LD2, p.1) (grifo nosso).

“*Modelos de la lengua **auténticos** en contextos **reales***” (LD3, p.3) (grifo nosso).

“*Lectura de textos **auténticos***” (LD4, p.11) (grifo nosso).

As condições de produção de um texto publicado, por exemplo, num suporte jornalístico e posteriormente inserido em um suporte didático, mudam; portanto, o texto didatizado se constitui como um texto diferente, tão autêntico quanto um ensaio científico, um decreto presidencial ou um diálogo produzido especificamente para um LD.

Não podemos subestimar o caráter didático dos textos. Eles estão vinculados a formações discursivas e ideológicas que exercem influências sobre as leituras que fazemos a seu respeito.

6.2 O DISCURSO DIDÁTICO E OS INTERLOCUTORES LEGÍTIMOS

O caráter didático dos textos e dos suportes nos permitiu remeter a matéria linguística a um tipo de discurso que denominamos discurso didático, cujas características tentamos definir ao longo deste capítulo.

No discurso didático, o autor do LD de E/LE funciona como um porta-voz autorizado “ao qual cumpre, ou cabe falar em nome da coletividade; é ao mesmo tempo seu privilégio e seu dever, sua função própria, em suma, sua competência (no sentido jurídico do termo)” (BOURDIEU, 1996, p.101, 105).

Por sua vez, retomando Orlandi (2003, p. 76), podemos dizer que a função-autor “tem seu pólo correspondente que é o leitor⁴². De tal modo isso é assim que cobra-se do leitor um modo de leitura especificado, pois ele está, como o autor, afetado pela sua inserção no social e na história”.

Nota-se que as representações predominantes entre os professores configuram o autor como aquele que “é responsável pelo que ‘diz’ no livro didático; pelo conteúdo que seleciona; pela forma de organização do conteúdo selecionado e pela forma de apresentação desse conteúdo” (SOUZA, 1999, p. 29). Tal autonomia é afetada pelos condicionantes sócio-históricos e pela submissão às regras institucionais.

No recorte analítico foi possível delimitar discursivamente dois lugares de enunciação. Por um lado, um ‘nós’, que inclui não apenas o autor, mas todos os outros dizeres recrutados e autorizados por esse porta-voz oficial; e por outro lado, um ‘você(s)’, que remete aos potenciais leitores (ou a representação deles) que, aglutinados sob critérios classificadores homogeneizantes⁴³, são encorajados a ‘apreender’ o ‘saber a ensinar’, o saber legítimo.

Nessa configuração discursiva de emissores e receptores legítimos “a eficácia simbólica das palavras se exerce apenas na medida em que a pessoa-alvo reconhece quem a exerce como podendo exercê-la de direito” (BOURIEU, 1996, p. 95).

O conhecimento e o reconhecimento do saber didatizado que o porta-voz ‘transmite’ está ligado a toda uma rede de instituições que além de legitimar o dito saber consagram o LD como o veículo oficial de ‘transmissão’.

O discurso didático apaga todos os possíveis conflitos e tensões (sócio-linguísticos, político-econômicos, histórico-ideológicos) que o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira pode acarretar, apresentando o saber didatizado como conteúdos⁴⁴ informativos relevantes, úteis ou necessários para a vida dos potenciais leitores.

⁴² Embora utilizemos as noções de autor e leitor em nossa análise, os processos de interação se dão de maneira simultânea não sendo possível estabelecer uma delimitação estrita entre ambas as noções. As condições de produção abrangem o emissor e o receptor como um todo (ORLANDI, 1983).

⁴³ Empregam-se categorias como alunos principiantes, nível A1, A2, usuário básico, estudantes brasileiros, grupos plurilíngues, etc.

⁴⁴ Observe-se a preferência terminológica fornecida pelos LDs:

“*Contenidos culturales*” (LD1, p. 5-7);

“*Trabajar contenidos socioculturais*” (LD4, p. 11);

6.3 O DISCURSO DIDÁTICO DA CULTURA – CIENTIFICIDADE E SENSO COMUM

Diante da complexa e sinuosa trajetória histórica que a palavra cultura percorreu e ainda percorre, é preciso esclarecer quais os usos que os LDs analisados fazem dela, sem descartar as possíveis contradições e sobreposições de sentidos.

Pode-se dizer que há uma relação entre o que se diz sobre a cultura nos LDs e o já-dito em outro(s) lugar(es) e em outro(s) tempo(s). Os discursos sobre a cultura nos LDs de E/LE retomam significados anteriores, vinculando-se a uma memória discursiva. Nesse sentido, vemos que as noções de cultura explicitadas nos LDs filiam-se fundamentalmente a duas formações discursivas.

Por um lado, um conjunto de dizeres, que tendem a ver a cultura como um processo de aprimoramento e enobrecimento das qualidades e valores de uma nação ou de um grupo (eis aí onde cultura se confunde com civilização e se opõe a barbárie), cujo nível de desenvolvimento pode ser mensurado mediante a apreciação da produção artística, literária e intelectual.

A relação interdiscursiva entre os textos didáticos que conformam o recorte analítico e a concepção clássica da cultura (definida na seção 4.1.3) é evidente nas escolhas temáticas dos LDs de E/LE.

São muito frequentes as referências a escritores famosos, artistas renomados e lugares como museus e teatros, onde podem ser apreciadas as obras consagradas.

De alguma maneira, a concepção clássica manifesta nos LDs produz uma cisão entre o erudito e o popular, privilegiando determinados âmbitos de produção cultural para o estabelecimento de fronteiras identitárias.

No entanto, percebemos que a formação discursiva associada à concepção descritivista da cultura se mostra mais enfática. Há uma predominância na representação da cultura como patrimônio constitutivo dos grupos.

Dessa ótica, a cultura se compõe de um conjunto de produtos e artefatos materiais produzidos em diversos âmbitos (artístico, arquitetônico, científico,

“*Conocimientos culturales sobre el mundo hispano*” (LD3, 5); e
“*Noções da cultura hispânica*” (LD1, p.3).

religioso, etc.), bem como de manifestações da vida quotidiana (crenças, ideias, valores, costumes).

Na proposta do LD4 (anexo A) podemos ver a plasmagem do ‘aquele todo’ — no sentido Tayloriano do termo — que conforma a cultura.

O discurso didático incorpora o status científico do conceito descritivista da cultura (rigor epistemológico escudado no prestígio disciplinar positivista de fim do século XIX).

Os aspectos culturais se apresentam em forma de discurso científico (etnográfico, histórico, lingüístico), naturalizando representações sobre a(s) cultura(s) que derivam de um já-dito e um já-imaginado historicamente consolidados. O discurso didático adquire um tom de cientificidade. A voz autorizada revestida de oficialidade para falar — e conceder a fala — é legitimada pelo suposto prestígio e consenso científico.

O caráter etnográfico do conceito de cultura pode evidenciar-se no texto sobre a gastronomia espanhola e argentina apresentado pelo LD2 (anexo B).

Como podemos observar no texto, a valorização das singularidades se dá por comparação e contraste com o Outro. As identidades são definidas através das diferenças.

Observe-se, já no início, que o que é dito procura respaldo no ‘saber da ciência’ (“*Muchos científicos dicen [...]*”) e a valorização do traço distintivo singular (“*El aceite de oliva [...] es mucho mejor para la salud*”).

Seguidamente, a descrição do Outro (neste caso os argentinos e sua gastronomia) é simplificada (“*hablar de la cocina argentina es hablar de carne*”), deficitária (“*a ensalada criolla [lleva] poco aceite*”). O que conta são os fatos surpreendentes, exóticos e distintos (“*cada persona puede llegar a tomar entre 200 e 500 gramos de carne*”).

A exibição do excêntrico, e a descrição comparada da alteridade é uma característica do discurso didático da cultura. Vejam-se, por exemplo, estes dois trechos extraídos do *corpus*.

“*Hasta hoy en día hay muchos indígenas en Perú, descendientes de los incas, que tenían*”

una gran civilización. Contaban con un sistema de irrigación muy avanzado, por ejemplo, ¡y hacían operaciones de cerebro!” (LD1, p. 135).

“Dicen que el emperador azteca Moctezuma consumía unas 50 jarras de chocolate al día, varias de ellas antes de visitar su harén. Este consumo desmedido llamo poderosamente la atención de Hernán Cortés, quien interesado por sus propiedades, comenta en una de sus cartas:

Una sola taza fortalece tanto al soldado que puede caminar todo el día sin necesidad de tomar otro alimento” (LD4, p. 155, grifo do autor) (anexo C).

Vale a pena destacar como as variedades linguísticas são colocadas em relação hierárquica.

A variedade legitimada é introduzida entre parênteses pela voz oficial do autor, produzindo um efeito de tradução. Estabelecendo uma relação sentido literal/sentido marginal. *“El churrasco (carne asada), el bife a caballo (carne con un huevo), el asado con cuero (carne con piel) y las empanadas criollas (pan con ternera)”*.

Observamos que nos LDs de E/LE o uso etnográfico do termo cultura e o otimismo multicultural conjugam-se para alimentar o velho sonho de ‘penetrar’ na cultura do outro e desvendar seu segredos através da visão panorâmica e fragmentada de práticas linguageiras e corriqueiras⁴⁵.

Não entanto, o lugar legitimado donde fala o porta-voz oficial permite-lhe, por momentos, prescindir de qualquer retórica científica e falar como “o representante da cultura estrangeira que se dirige a um interlocutor que desconhece” (CARMAGNANI, 1999, p. 128). O autor detém o privilégio de falar em nome da sua cultura assumindo “o papel de um narrador onisciente que tudo sabe” (CARMAGNANI, 1999, p. 131).

Na seção *“Un paso más”* do LD3 (anexo D), reservada para a ampliação dos conhecimentos culturais sobre o mundo hispânico, é notável o lugar privilegiado que o LD proporciona para falar sobre as identidades e a cultura. Não pretendemos

⁴⁵ Estudos na área de ensino Aprendizagem de E/LE e de formação para professores demonstram que a perspectiva culturalista etnográfica na área de E/LE transcende o âmbito dos didáticos. Leia-se a respeito *“La práctica cultural en la vida cotidiana: el estudiante de lengua como etnógrafo”* (BARROS et al, 2001) e *“Discurso e cultura na aula de língua. Currículo. Leitura. Escrita.”* Principalmente o capítulo I *“O professor de língua como mediador cultural”* (SERRANI, 2005).

discutir aqui o grau de exatidão das características explicitadas pelo autor, e sim ver como são instituídos certos sentidos sobre as identidades culturais.

No texto didático pertencente ao LD3 (p. 75), a descrição da identidade cultural espanhola implica também uma interpretação do que não é espanhol, evocando toda uma série de representações sobre América Latina.

O retorno nos LDs de E/LE a uma rede de sentidos sobre a cultura é sustentado não só por uma dispersão de textos já formulados como também por outros potencialmente formuláveis.

Não é surpreendente que os *sites* recomendados para ‘conhecer mais’ sobre o caráter dos espanhóis filiem-se à mesma formação discursiva⁴⁶ e ideológica.

O discurso didático não se vincula apenas ao já-dito. A dispersão dos textos que o conformam inclui o conjunto virtual de textos passíveis de serem produzidos nessa direção. Os LDs de E/LE cumprem uma função relevante a esse respeito.

Os elementos paratextuais que acompanham o texto restringem a possibilidade de os sentidos tornarem-se outros; nos LDs a polissemia é contida. Textos, atividades, comentários, referências, exemplos e imagens conformam a mesma unidade de significação e, de alguma maneira, reduzem ao mínimo a dissidência discursivo-ideológica dos leitores⁴⁷.

Até aqui, pode-se dizer que a autoridade do que se diz nos LDs não advém da verossimilhança do saber didático, e sim do reconhecimento garantido pelo suporte institucional sócio-histórico em que se inscreve, demonstrando que o caráter didático do discurso textualizado nos LDs de E/LE não pode ser entendido como mera passagem de um saber erudito para o ambiente escolar.

A fachada científica ou a pretensa sabedoria do narrador ‘nativo’ que o discurso didático incorpora proporciona-lhe estatuto de verdade que autoriza a prescrição sob aparência de descrição (BOURDIEU, 1996) de categorias de percepção da ordem social. A realidade objetiva e extralinguística que o discurso didático anuncia ou denuncia, na verdade, manifesta as tensões e conflitos permanentes entre diferentes grupos, na definição da dita realidade.

⁴⁶ O *site* www.mequieroir.com dispõe para todos os interessados em viver na Espanha uma listagem de “traços culturais característicos dos espanhóis” (tradução nossa). O *site* www.unc.edu pertence ao Departamento de Línguas Românicas e Literatura da Universidade de Carolina do Norte, que oferece aos estudantes “a oportunidade de estudar a variedade de línguas e as realizações culturais das pessoas que as falam” (tradução nossa).

⁴⁷ No caso da atividade didática proposta pelo LD3 (anexo D) todos os elementos paratextuais contribuem para dar continuidade a novas formulações discursivas alinhadas às mesmas redes de sentido dominantes.

6.4 IDENTIDADE LINGUÍSTICA E ALTERIDADE CULTURAL

Parece haver um consenso em alguns setores vinculados ao mercado livreiro sobre a essencial importância que desempenha o LD de E/LE no sistema de ensino devido em parte a seu caráter democrático, isto é, a um maior número de alunos beneficiados com os programas governamentais e pelo papel compensatório face ao déficit (quantitativo e qualitativo) de professores na área.

A despeito de tudo isso, a controvérsia se instala quando refletimos sobre o objeto que os LDs de E/LE pretendem abordar, a língua-cultura espanhola.

Na realidade, a tensão reside na maneira de representar a língua e os falantes, isto é, na construção de uma imagem representativa da comunidade linguística a través dos LDs de E/LE.

As representações da comunidade linguística estão estreitamente relacionadas à estandardização linguística⁴⁸ e a uma estandardização cultural⁴⁹. As políticas de estandardização linguístico-cultural da comunidade hispanofalante via LD está alinhada a um planejamento linguístico e cultural mais abrangente do que aquele do qual participam as agências institucionais de promoção e normatização da língua-cultura. Daí que seja quase impossível distanciar o discurso didático nos LDs de E/LE dos outros discursos linguístico-culturais sobre a comunidade hispanofalante.

6.4.1 Alteridade Cultural Latino-americana

A definição de uma identidade latino-americana tem sido desde as primeiras designações uma tarefa para consagrar a distinção geocultural entre os grupos; porém, “ nenhuns dos critérios passíveis de serem levados em conta para justificar

⁴⁸ Sobre estandardização linguística, ver Valle (2007, p. 24-25).

⁴⁹ A estandardização cultural seria o resultado das múltiplas estratégias postas em prática por diversas agências institucionalizadas para naturalizar e difundir uma dada identidade (*mono*)cultural de maneira que a imagem pública da cultura estandardizada facilite a implementação de políticas de (auto)legitimação mais abrangentes.

tecnicamente a distinção (enquanto diferença legítima) [...] se ajusta com perfeição” (BOURDIEU, 1996, p. 100).

A naturalização de uma identidade cultural para América Latina é o resultado de relações de forças que visam o reconhecimento de uma taxonomia social. Mais uma imposição arbitrária do que uma descrição objetiva de propriedades distintivas e naturais.

Nos livros analisados observamos duas tendências discursivas, isto é, duas configurações do discurso sobre a identidade cultural latino-americana. Ambas são específicas, porém, não excludentes. Através delas, é possível estabelecer a relação recíproca entre os traços linguísticos presentes nos LDs de E/LE e as formações ideológicas que determinam os sentidos.

Na primeira regionalização de discursos que abordaremos as diferentes variantes lexicográficas retomam parafrasticamente discursos que estabelecem uma relação de oposição binária entre América e Europa, entre latinos e saxões ou entre América Latina e Espanha. A identidade latino-americana funciona como alteridade. Conforme pode ser observado no quadro 1, essas designações prevalecem no LD1 publicado em 2003, reduzindo-se significativamente no LD4 editado em 2007⁵⁰.

QUADRO 1: AMÉRICA LATINA

Denominação	LD1	LD2	LD3	LD4
<i>América Latina, Latinoamérica, Latinoamericano</i>	✓	✓	✓	
<i>Hispanoamérica Hispanoamericanos</i>	✓		✓	✓
<i>Países de língua espanhola de América</i>	✓			
<i>América</i>	✓	✓		

⁵⁰ A delimitação geográfica da América Latina apresenta sutis variações no *corpus* analisado. O LD1 e o LD2, editados em 2003 e 2004, respectivamente, mostram uma marcada oposição entre Espanha e América Latina, o que acontece em menor medida no LD3 (2005) e é quase inexistente no LD4 (2007). Embora nossa pesquisa não tenha focalizado as relações diacrônicas entre os LDs de E/LE, podemos mencionar um deslocamento da oposição Espanha/América Latina para a unificação ibero-americana ou panhispânica. Deslocamento esse vinculado a mudanças ideológicas e mercadológicas.

As denominações identitárias de alteridade (evidenciadas com mais intensidade no LD1 editado em 2003) demarcam fronteiras oficiais entre as regiões. Os limites simbólicos são estabelecidos através da geografia (anexos E e F), as tradições ou a herança cultural. A ênfase na riqueza regional latino-americana coloca em primeiro plano o contraste das diferenças. O discurso didático sobre a identidade cultural latino-americana é construído a partir de um olhar exógeno (mesmo quando é o ‘nativo’ quem toma a palavra), dessa forma, o que é relatado, sempre remete a particularidades, elementos não familiares, curiosos ou exóticos.

Observe-se como os enunciados de cunho etnográfico vão construindo e reafirmando representações sobre América Latina, sempre percebida como alteridade.

“carnaval de Tlaxcala: La versión indígena, de las fiestas paganas de Europa” (LD4, p. 103). (anexo G)

“Argentina, El paraíso dos bifés, los cafés y los helados artesanales” (LD1, p. 93).

“lo primero que sorprende al viajero que llega a La Habana es su olor, un olor único, especial, difícil de describir” (LD4, p. 57).

“Es una ciudad mezcla de la sofisticación del mundo moderno y del encanto del viejo mundo. Esta ciudad cosmopolita gusta por su divertida vida nocturna y sus atractivas opciones de compra, todo en el marco de un patrimonio histórico único en América Latina” (LD2, p. 133).

“La vida en Acapulco siempre ha sido regida por el Sol y aquí es fácilmente comprendemos la devoción que sintieron los mexicanos antiguos por el dios y rendimos nuestro propio tributo en forma moderna” (LD1, p. 74).

“Isabela: Sí. Es un país muy grande, no tan grande como Brasil, pero mucho mayor que España. Perú era El centro del Imperio Inca, que incluía también parte de Bolivia, Chile y Ecuador” (LD1, p. 135).

“Con la llegada de los españoles a América empezó la mezcla de etnias”⁵¹ (LD2, p. 63) (anexo H).

⁵¹ A visão da mestiçagem que o LD2 apresenta como exclusiva da América Latina tem tomado na atualidade outros rumos, convertendo-se em uma verdadeira exaltação superficial e harmoniosa da síntese linguístico-cultural do espanhol. O artigo *“De la lengua del mestizaje al mestizaje de la*

“Mira el gráfico y compara con España. Di si es verdadero (V) o falso (F)

- En América Latina hay más pescadores y agricultores
- En España hay más trabajadores en el sector de la industria” (LD2, p. 43) (anexo I).

Podemos dizer que o discurso didático adota um estilo etnográfico a fim de inserir América Latina em categorias previamente (re)conhecíveis. A posição de observador legítimo e o perfil etnográfico que o autor assume nos LDs de E/LE permitem-lhe transformar, mediante a exibição de uma miscelânea textual respaldada pelo próprio suporte, o caráter processual e heterogêneo dos fenômenos culturais em dados informativos uniformes.

A visão etnográfica da cultura latino-americana materializada nos textos didáticos caracteriza-se pela exaltação descritiva de detalhes que possam ser atraentes para o leitor — visto também como consumidor de eventuais serviços —, evitando as tensões e conflitos que poderiam advir de um enfoque histórico-político.

A relação inevitável entre o mercado e os LDs e destes últimos com os leitores/consumidores convertem o interior das obras em uma verdadeira vitrine de bens e serviços linguístico-culturais, desde material didático, turismo, cursos e certificados de proficiência, até propaganda explícita de marcas internacionais (anexos J e K). O anexo J ilustra as recomendações do LD2 para a aquisição de outros produtos da mesma editora.

As referências a conflitos políticos ou desigualdades históricas são substituídas por um estilo culturalmente asséptico de receptividade harmoniosa. De certa maneira, as explicações de cunho *(mono)cultural* amenizam as frissões que poderiam pôr em perigo a ‘inquestionável’ irmandade inter-regional.

No tópico iniludível da colonização, por exemplo, podemos observar no texto didatizado de Lopez Morales incluído no LD1 (anexo L) e nos elementos paratextuais (imagens, atividades, comentários) um exemplo da aprazível maneira de abordar o

tema, reforçando incessantemente as representações seculares de uma América exuberante, selvagem e (des)conhecida.

Podemos remeter essa multiplicidade de textos que constituem o discurso didático sobre a identidade cultural latino-americana a uma formação ideológica dominante expressada em termos de contraste e diversidade.

Os discursos sobre a diversidade valorizam a distinção e variação regional; porém, a apreciação do ‘diverso’, proclamado no plano cultural, não se percebe com a mesma intensidade no plano linguístico. A suposta riqueza cultural latino-americana e espanhola teria na língua espanhola seu nexos unificador.

6.4.2 A língua Comum

Os esforços oficiais⁵² por institucionalizar uma imagem de ‘unidade’ para a língua espanhola não consegue desvanecer a variação linguística. Nos LDs constatamos que dita variação se expressa fundamentalmente em termos de empréstimos lexicais organizados em listas e gráficos (anexos M e N) ou através de comentários marginais sobre eventuais desviações normativas.

Observemos o discurso da unidade e da variação encarnado na voz de uma equatoriana ‘seseante’ (LD3, p. 14).

Hola:

Me llamo Elina Lopez, tengo 12 años y soy de Ecuador, de la capital, que se llama Quito. Allí hablamos castellano, pero usamos algunas palabras diferentes y pronunciamos la ‘c’ y la ‘s’ como ‘s’.

⁵² Por exemplo, Ignacio Bosque, filólogo da Universidade Complutense e membro da RAE, na entrevista ao jornal *El País*, no lançamento da primeira gramática panhispânica, afirmava: “o espanhol e uma língua muito homogênea. As diferenças na sintaxe não são tão grandes como no léxico ou na pronúncia” (*El País*, 2009, tradução nossa).

A norma legítima é mostrada como normal e aceita. As variações superficiais a nível lexical ou fonético-fonológico constatariam a homogeneidade da língua, que consegue ‘conviver’ com outras (anexo O) e incorporar toda a riqueza linguístico-cultural. Dos empréstimos indígenas até o ‘portunhol’ e o ‘spanglish’ (anexo P).

A condição *sine qua non* para a naturalização da norma é que esta seja percebida como autêntica e consensual⁵³ e não imposta. Que represente um recurso ao alcance de todos. Uma ferramenta de comunicação.

Desse modo, o uso do termo ‘policêntrico’ para caracterizar a norma legítima é uma tentativa de camuflar seu caráter prescritivo e, ao mesmo tempo, enfatizar o consenso e a simetria inter-regional na escolha de variedades reconhecíveis e reconhecidas.

De acordo com Fanjul (2010, no prelo), ‘policêntrico’ alude a inexistência de um único centro de prestígio normativo. Para o autor, a etapa policêntrica do espanhol se estendeu desde a segunda metade do século XIX até as últimas décadas do século XX devido, em grande parte, ao relativo equilíbrio entre centros prestigiosos, não apenas no âmbito linguístico, mas no âmbito político, econômico e cultural. Cabe esclarecer que o dito equilíbrio ‘não se trata de uma ‘democracia’ linguística, mas de um tipo de equilíbrio entre centros de poder desigual, e também de um modo de existência da desigualdade interna a esses centros” (FANJUL, no prelo).

As mudanças na conjuntura político-econômica a partir da década de 1970 (como assinalado na seção 4.3.2) desestabilizariam as relações entre os pretensos centros de prestígio normativo, mudando o cenário glotopolítico. As medidas centralizadoras não se estruturariam em torno de uma variedade linguístico-cultural predominante — legitimada pelo governo espanhol — em detrimento das outras, e sim pelo gerenciamento tutelar do patrimônio panhispânico, exercido pelo conjunto de agências oficiais do qual o estado nacional espanhol faz parte. Nesse sentido, Fanjul (2010, no prelo) explica que:

⁵³ O consenso anônimo da norma pode constatar-se nas palavras de De la Concha ao explicar o labor prescritivo da RAE: “*nosotros hacemos una labor especular, cuando decimos ‘no se recomienda o se prefiere otro uso’ lo que decimos es que **el pueblo** prefiere otro uso*” (El País 2009, grifo nosso).

a instância [...] tutelar, centrada em setores de poder no campo político e econômico da Espanha, mas de caráter mais corporativo do que político-nacional, tenta uma centralização erigindo-se não em guardiã senão em administradora da língua “supranacional”, incluindo sua diversidade.

O pretense prestígio pluricêntrico das normas defendido nas esferas oficiais, na verdade, é apresentado como uma hierarquização tácita das variedades. Dessa forma, é possível conceber a língua espanhola não como uma língua ‘policêntrica simétrica’ (se é que alguma vez o foi), mas como uma língua “*policêntrica piramidal*” (HAMEL, 2004) ⁵⁴.

É interessante destacar que o ‘centralismo normativo’ verificado no *corpus* de análise, retorna na voz do sócio-linguista mexicano ao se referir à adoção por parte do Instituto Cervantes do “espanhol peninsular central” (HAMEL, 2004, tradução nossa) como variedade principal de ensino, porém, admitindo a pluralidade das variedades nacionais standardizadas. No caso específico do AVE,

se optó por el español peninsular central por no estar en interacción con otras lenguas y tener menos elementos diferenciadores con respecto a la lengua común. [...] La selección de esta variedad como principal está fundamentada en que el español peninsular central tiene suficiente importancia demográfica y proyección hacia el conjunto de la comunidad hispanohablante a través de manifestaciones culturales y medios de comunicación...[sic] Las variedades secundarias están presentes en el AVE a través de la presentación y comentario de sus rasgos y/o de la actuación de sus hablantes (HAMEL, 2004, grifo nosso).

Além disso, a assimetria ultrapassa a dimensão linguística estendendo-se ao plano cultural. As políticas de diversidade piramidal outorgam aos próprios agentes que as elaboram a responsabilidade de representar oficialmente no mundo a suposta comunidade linguística, delegando-se a si mesmos funções como, por

⁵⁴ O normativismo policêntrico proclamado pelas agências poderia ser definido como a versão moderada do tradicional prescritivismo de aparência descritiva. A noção se apóia em discursos de homogeneidade linguística e de prestígio normativo democraticamente consensuado. A lógica policêntrica ‘piramidal’ envolve processos de hierarquização linguístico-cultural onde as variedades são organizadas em torno de um núcleo que se estabelece como norma legítima.

exemplo, a difusão da cultura espanhola e hispano-americana. Na visão de Hamel (2004), “*los países hispanoamericanos, ya lejos de su rebeldía decimonónica, se suman a estos esfuerzos desde posiciones subalternas o simplemente no hacen nada en el escenario internacional*”.

Nesse sentido, e a respeito dos LDs submetidos à análise, pudemos constatar uma estratificação assimétrica, onde as variedades atribuídas a América Latina ou aos países que a integram representam as margens da norma legitimada.

A título de ilustração, vejamos como o LD2 consegue explicar ‘didaticamente’ uma situação onde a normalidade não condiz com a normatividade.

“En América Latina y en algunas partes de España se utiliza en los dos casos el indefinido: Hoy me levanté pronto” (LD2, p. 131).

Outro caso de ‘centralismo normativo’ pode ser constatado na ‘preferência’ pela versão espanhola da charge escrita pela cartunista argentina Maitena⁵⁵ (anexo Q).

A unidade básica da língua e o reconhecimento de suas variedades internas não garantem a distribuição equitativa do lucro simbólico e econômico. O centralismo normativo presente nos LDs de E/LE faz parte das políticas de consolidação de uma variedade nuclear que serve como modelo.

No *corpus* analisado o prestígio da(s) norma(s) americana(s) é estabelecido pela referência que se faz a algumas variedades associadas ao âmbito nacional (principalmente Argentina e México) ou a América Latina como um todo; porém, como sabemos, a metáfora da centralidade sempre remete à periferia, seja no âmbito linguístico, político ou econômico.

⁵⁵ Maitena Burundarena nasceu em Buenos Aires (Argentina) em 1962. A partir de 1999 as charges publicadas na revista *Para Ti* de Buenos Aires, foram adaptadas para sua comercialização na Espanha, especificamente na revista dominical do jornal *El País* de Madri.

6.4.3 Identidade Linguístico-cultural Panhispânica

A segunda tendência discursiva presente no *corpus* de análise remete a uma convergência identitária consolidada pela homogeneidade da língua comum. A própria língua espanhola converte-se em um espaço simbólico que neutraliza a conflituosa alteridade.

Como pode ser visto no quadro 2, há — sobre tudo no LD4, a última obra a ser publicada — um apagamento das diferenças identitárias através da nomeação de espaços simbólicos linguístico-culturais gerais. Neste tipo de classificação a diversidade particular é superada pela unidade global. Evidencia-se uma identidade panhispânica que repousa em um sentimento de pertencimento a uma comunidade internacional (falada por milhões de pessoas no mundo⁵⁶) e multicultural (em alguns casos até plurilíngue) unificada pela língua espanhola.

QUADRO 2: PANHISPANISMO

Denominação	LD1	LD2	LD3	LD4
<i>Iberoamérica</i>				✓
<i>Mundo Latino, latinos</i>			✓	✓
<i>Países de habla hispana</i>	✓	✓		✓
<i>Mundo, cultura, países, realidad, hispánicos/ hispanos, hispanohablantes</i>	✓	✓	✓	✓
<i>Lo español</i>	✓	✓		✓

Nos discursos sobre a comunidade panhispânica as identidades concorrentes não são excluídas, e sim absorvidas. A coexistência das outras línguas e culturas apresenta-se de maneira harmoniosa, diluindo qualquer tipo de disparidade ou hierarquia⁵⁷. Há uma receptividade ao caráter plurilíngue e à riqueza cultural comum.

Segundo Valle (2007, p. 40), a ideologia linguística que se apoia nessa afinidade cultural, psicológica e afetiva baseada na língua comum é denominada

⁵⁶ A evolução demográfica da língua espanhola como língua internacional é um tema muito recorrente nas esferas institucionais de promoção de E/LE. No caso dos LDs analisados, veja-se o anexo R.

⁵⁷ Observe-se o formulário fornecido pelo LD4 para se referir à comunidade hispânica (anexo S).

hispanofonia, e devido a seu caráter ideológico os governos espanhóis e os líderes empresariais movimentam estrategicamente tanto instituições linguísticas quanto culturais, para assegurar-se de que as intervenções da indústria hispanofônica sejam consideradas legítimas e naturais e não percebidas como uma nova versão pós-moderna das antigas relações coloniais.

Se pensarmos nas disputas travadas em torno às questões identitárias envolvendo Espanha e América Latina, podemos compreender melhor como os discursos e as representações sobre a língua e a cultura circulam em várias esferas institucionais das quais o LD de E/LE faz parte.

Observemos, por exemplo, o artigo: *“De la Concha: La unidad de acción de las Academias no es un sueño”* publicado no jornal ABC, sobre a conferência pronunciada pelo diretor da RAE, por ocasião do vigésimo quinto aniversário da monarquia espanhola.

De acordo com o jornal⁵⁸, o catedrático quis destacar o caráter mestiço da língua que sempre conviveu com outras e que graças a sua função de *koiné*, possibilitou o entendimento, as relações comerciais e o convívio quotidiano. A força do espanhol radicaria em seu caráter global e faterno capaz de unir os povos e expandir-se tanto para o norte (Estados Unidos) quanto para o sul (Brasil).

Os CILE⁵⁹ podem ser considerados também espaços de legitimação dos discursos oficiais. Uma visão não exaustiva das produções acadêmicas apresentadas nesses eventos permite evidenciar as mesmas filiações de sentido.

O lema *“Presente y futuro de la lengua española. Unidad en la diversidad”* estabelecido para o CILE de Cartagena de Indias (Colômbia), em 2007, acolheu

⁵⁸ A intervenção de Victor Garcia de La Concha, *“La lengua española en el mundo”* fazia parte de um ciclo de conferências em homenagem aos vinte 25 de reinado de S. M. Don Juan Carlos I. O texto do jornal ABC *“De la Concha: ‘La unidad de acción de las Academias no es un sueño’* se encontra disponível em http://www.pionet.org/Boletines/Boletin_28_febrero_2001.htm

⁵⁹ A definição oficial do CILE é a seguinte: “Acontecimento de caráter universal que é celebrado a cada três anos em distintas nações hispanofalantes.

Os congressos constituem significativos foros de reflexão acerca da situação, os problemas e os desafios da língua espanhola. Pretendem, sobretudo, gerar consciência de co-responsabilidade sobre a promoção e a unidade da nossa língua entre os governos, as instituições e as pessoas” (tradução nossa).

publicações como “*El español en convivencia con otras lenguas hispánicas*” ou “*El español en convivencia con las lenguas indígenas de América*”.

No CILE de Rosário (Argentina), três anos antes já se perfilava a mesma tendência ideológica, em trabalhos como “*Una lengua mestiza en un mundo plurilíngüe: contacto de lenguas, bilingüismo y plurilinguismo*”.

Nessa linha discursiva, o então diretor do Instituto Cervantes escrevia um artigo de opinião para o jornal *El País*, intitulado “*Nuestra lengua, nuestras lenguas*”, onde manifesta — com certa naturalidade — o destino subalterno das línguas não internacionais, a pretensa necessidade de línguas globais modernizadas para usufruir os bens culturais modernos e a intervenção moral das instituições para proteger e conservar o acervo linguístico das minorias. Cesar Antonio Molina dizia:

Necesitamos lenguas que sean habladas por millones de personas, que faciliten la comunicación en un momento en el que se viaja continuamente de un lado a otro del planeta, se hacen negocios por teléfono y videoconferencias desde los lugares más remotos, se disfruta en el hogar de centenares de los más variados canales de televisión y se está en contacto por internet. El español, con sus más de 400 millones de hablantes, es una de las dos o tres lenguas privilegiadas que desempeñan ese papel de idioma de relación internacional, pero no debemos olvidar que allí donde habitan sus hablantes, sea en América o en España hay muchas otras lenguas que no debemos perder. Conservarlas es un imperativo moral e cultural al menos tan obligado como conservar nuestro patrimonio arquitectónico [...].

A lengua española y la cultura en español de los dos lados del Atlántico no serían lo que son sin las otras lenguas de España, [...] el quechua y el resto de las culturas y lenguas precolombinas. Tampoco sin los millones de personas que, venidos de las más distintas procedencias, se incorporan a nuestra cultura (MOLINA, 2004).

Podemos concluir que, considerando as condições conjunturais no Brasil, apresentadas na seção 4.3.2, tais como: confluência de políticas de promoção da língua, intensificação da propaganda cultural e consolidação do corporativismo empresarial, favorece-se a incorporação do Brasil na visão comunitária panhispânica.

Ramón Casilda Bejar, economista participante do II CILE, celebrado em 2001, já advertia a relevância da região luso-espanhola para o fortalecimento do

corporativismo transnacional em torno ao E/LE. De acordo com o autor, *“Iberoamérica es un área de expansión natural para las entidades y empresas españolas, porque las raíces culturales y el idioma común facilitan el acceso a los mercados y la clientela”* (BEJAR, 2001).

O novo impulso institucional da imagem comunitária ibero-americana, ou melhor, hispano-brasileira, no mercado e na legislação nacional, está vinculado mais à estratégia de naturalização e preservação de privilégios díspares do que ao destino inevitável da raça cósmica hispano-americana amalgamada na língua comum.

A análise do *corpus* permitiu evidenciar a circulação desses discursos e representações sobre a identidade cultural latino-americana tanto nos LDs de E/LE quanto em outras esferas institucionalizadas.

Os LDs de E/LE se convertem, dessa maneira, em espaços discursivos de objetivação e ancoragem de representações linguístico-culturais (re)constituídas em outras esferas de maior abrangência. Dada a vinculação do material didático a um contexto sócio-histórico mais amplo, pode-se afirmar que as representações e os discursos sobre América Latina estão aquém e além dos LDs de E/LE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Certamente, falar de conclusão ou de ponto final não seria apropriado nesta pesquisa. O percurso que temos empreendido aqui não é o início nem o final da vasta produção teórica que aborda questões linguístico-culturais. Portanto, a análise discursiva e representacional efetuada neste trabalho, sobre as identidades culturais latino-americanas e sua relação com um contexto histórico-institucional, não se fecha totalmente, permanece incompleta e aberta a novos olhares que possam ampliá-la, reformulá-la ou contestá-la, e assim contribuir para uma melhor compreensão dos processos aqui discutidos

Em nossa pesquisa tentamos refletir sobre problemáticas contemporâneas que velhos conceitos arraigados em nossa sociedade nos apresentam. Preocupados com questões que envolvem a linguagem, mais precisamente relações da língua espanhola no contexto político-educacional brasileiro, demos especial atenção às implicações dos LDs de E/LE na construção discursiva e representacional das identidades.

A escolha de uma metodologia de análise discursiva nos permitiu, em um primeiro momento, recuperar a historicidade de dois conceitos-chaves: cultura e América Latina. Posteriormente, apresentamos algumas reflexões concernentes aos livros e textos didáticos de E/LE e sua relação com as condições institucionais de produção.

Definimos o LD de E/LE como suporte (inter)textual, produto historicamente institucionalizado que juntamente com outras condições de produção incide sobre a direção dos sentidos.

Por outra parte, refletimos sobre o caráter didático dos textos, descartando a possibilidade de eles serem meras cópias com fins educacionais, adaptações de outros textos tidos como originais. Nesse sentido, buscar a legitimidade dos materiais didáticos na capacidade dos autores em selecionar e apresentar o saber legítimo é esquecer que a autoridade de que eles se revestem vem de outros lugares. Pode-se dizer que o reconhecimento que os LDs possuem, na realidade, manifesta simbolicamente uma autoridade disputada em outras esferas institucionais.

Em relação a essas esferas de poder legitimadoras dos LDs, destacamos, em nossa pesquisa, a influência e confluência de agências governamentais — no âmbito político-educacional — e empresariais — no âmbito econômico e cultural.

Especificamente, analisamos a instalação e o protagonismo de poderosos conglomerados multinacionais no mercado editorial brasileiro e sua relação com uma ideologia mercantil da língua e da cultura.

O mercado nacional, considerado o maior mercado consumidor da região, e as políticas públicas voltadas para os LDs têm criado condições propícias para a entrada não apenas de grandes grupos editoriais como de toda uma rede de institutos, fundações e organismos internacionais.

O corporativismo empresarial em torno ao E/LE compreende as ações públicas e privadas que visam a formação de novos nichos de mercado para o desenvolvimento de uma robusta indústria de bens e serviços linguístico-culturais.

Essas circunstâncias têm favorecido a conformação de uma forte tradição de ensino centrada no LD, considerado, por inúmeras entidades oficiais, como uma ferramenta pedagógica insubstituível, ou, pelo menos, como o material mais apto a paliar as carências do sistema escolar no País.

No que tange ao *corpus*, a análise textual-discursiva nos permitiu remeter os textos didáticos a um tipo específico de discurso. Caracterizamos o *discurso didático sobre a cultura* como um discurso de autoridade, atravessado por redes de sentido constituídas historicamente.

O tom de cientificidade — principalmente etnográfico — assumido pelo *discurso didático sobre a cultura* configura-o como um discurso oficial para circular no contexto escolar; e, em virtude disso, o LD de E/LE torna-se o meio mais adequado para a cristalização e difusão de discursos e representações culturais.

Em relação à América Latina, a análise do *corpus* apontou duas tendências discursivas e representacionais sobre as identidades culturais, que merecem atenção.

A primeira relaciona-se à naturalização de uma identidade cultural espanhola que tem como contrapartida a latino-americana. Nesse sentido, pudemos observar nos LDs analisados a textualização de uma identidade cultural latino-americana expressa em sua condição de alteridade, adquirindo espessura a partir da distinção, do contraste e da diferença.

O leque de denominações contrastivas (veja-se o quadro 1 na seção 6.4.1) textualiza a oposição binária Espanha/América Latina, demarcando fronteiras simbólicas (com efeitos concretos). Os lugares de enunciação identificados nos LDs favorecem a naturalização de discursos e representações *sobre* a língua e a cultura latino-americanas, restringindo ou coagindo a circulação de outras interpretações.

Os textos didáticos, atravessados pelas condições de produção, recriam interdiscursivamente — sempre de maneira renovada — um ‘já-imaginado’ em outros lugares e em outros tempos.

Os LDs de E/LE não logram ficar incólumes à influência das representações que evocam paisagens edênicas e paradisíacas, costumes exóticos, economias emergentes, e identidades copiadas, subalternas e deficitárias.

A segunda tendência diz respeito à convergência identitária que reúne a diversidade em uma única comunidade hispanofônica. No entanto, cabe enfatizar que o efeito homogeneizador da hispanofonia não dilui por completo as relações assimétricas entre as identidades. O que interessa é a convergência conciliatória do diverso em um espaço comum não conflituoso, denominado panhispanismo.

O apagamento das distinções, através de denominações homogeneizantes (veja-se o quadro 2 na seção 6.4.3), encobre as disputas no plano político-linguístico e as tensões sócio-históricas sob a retórica da comunidade internacional não conflituosa.

Ambas as tendências discursivo-ideológicas tem um ponto em comum: a língua espanhola como pilar fundamental da identidade cultural unificada.

A visão panorâmica — quase turística — das identidades latino-americanas pelo viés da cultura, observada nos LDs de E/LE, no fundo, não permite indagar a multiplicidade de formas de (re)significar e negociar “as fronteiras movediças da alteridade na identidade” (BHABHA, 1994 *apud* SOUZA, 2004, p. 121). O que realmente importa não é tanto América Latina, e sim, o uso de América Latina pelas corporações lingüístico-culturais.

O continente (aqui incluímos os Estados Unidos e o Brasil) torna-se peça fundamental para manutenção do status simbólico do espanhol como língua global, rentável e homogênea, apesar da diversidade cultural (destacada e patrocinada pelas mesmas agências oficiais) Os discursos panhispânicos “deixam o plano linguístico isento dos efeitos da diversidade cultural sobre seu funcionamento”

(FANJUL, 2010, no prelo), obrigando as corporações autorizadas a intervir intensamente em questões de cunho linguístico e cultural.

Assim, a disputa pela institucionalização das hierarquias linguístico-culturais tanto nas esferas governamentais quanto nas empresariais, através da administração e do controle dos instrumentos de difusão e legitimação da língua-cultura (publicações, eventos, etc.) é de fundamental importância.

É nesse contexto que podemos compreender a relevância dos LDs de E/LE e sua autoridade para comentar, no sentido de possuir “o poder de explicar uma (outra) cultura e ao mesmo tempo silenciar certos sentidos, ou melhor, de não permitir que o texto signifique (como poderia) de *outro modo*” (ORLANDI, 2008, p. 132, grifo do autor).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, F; VASCONCELOS, S. G. O conceito de transculturação na obra de Ángel Rama. In: ABDALA Jr, B. (Org.). **Margens da cultura. Mestiçagem, hibridismo e outras misturas**. São Paulo: Boitempo, 2004. p. 87-97.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. O ensino de línguas no Brasil de 1978. E agora? **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, Belo Horizonte, v.1, n.1, p.15-29. 2001.

ANDERSON, B. **Comunidades Imaginadas**. Companhia das Letras, São Paulo, 2008.

ARDAO, A. **Génesis de la idea y el nombre de América Latina**. Caracas: Ávila Arte S.A., 1980.

ARDAO, A. **América latina y la latinidad**. México, 1993. Disponível em: <http://www.cialc.unam.mx/pensamientoycultura/biblioteca_virtual/diccionario/america_latina.htm>. Acesso em: 13 mar. 2009.

AURÉLIO. Dicionário do Aurélio On Line. 2008. Disponível em: <<http://www.dicionariodoaurelio.com>>. Acesso em: 28 dez. 2009.

BARROS, A.; JORDAM, S.; ROBERTS, C. La práctica cultural en la vida cotidiana: el estudiante de idiomas como etnógrafo. In: BRYAM, M.; FLEMING, (Org.). **Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoque a través del teatro y la etnografía**. Madrid: Cambridge University Press, 2001. p. 82-103.

BAUMAN, Z. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BEDOYA, C. G. Los estudios culturales en debate: una mirada desde América Latina. **Revista de crítica literaria latinoamericana**. Lima-Hanover, ano 27, n. 54, p. 195-211. jul./dez. 2001.

BEJAR, R.C. Una década de inversiones españolas en América Latina (1990-2000). El idioma como ventaja competitiva. **CONGRESO INTERNACIONAL DE LA LENGUA ESPAÑOLA**. 2. 2001. Valladolid. Disponível em: <<http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/default.htm>>. Acesso em: 20 dez. 2009.

BENTES, A. C. Gênero e ensino: algumas reflexões sobre a produção de materiais didáticos para a educação de jovens e adultos. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. União da Vitória: Lucerna, 2006. p. 85-106.

BERGMANN, L. M. Representações da TV nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa. Trabalho aceito na 28ª Reunião Anual da Anped (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no GT Educação Fundamental. Caxambu (MG): 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt13/t136.pdf>. Acesso em: 12 mar 2009.

BONINI, A. Os gêneros do jornal: questões de pesquisa e ensino. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 57-69.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas Lingüísticas**. São Paulo: Edusp, 1996.

_____. **Las argucias de la razón imperialista**. Barcelona: Paidós, 2001.

BRUIT, H. H. A invenção de América Latina, **Anais Eletrônicos do V Encontro da ANPHLAC**. Belo Horizonte, 2000. Disponível em: <**Erro! A referência de hiperlink não é válida.**>. Acesso em: 10 mar. 2009.

BURKE, P. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

_____. **Hibridismo cultural**. São Leopoldino, RS: Unisinos, 2008.

CANCLINI, N. G. Introducción a La nueva edición: Culturas híbridas en tiempos globalizados”, In: _____. **Culturas híbridas: estrategias para entrar y sair de la modernidad**. Buenos Aires: Paidós, 2001.

CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. "Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente". In: CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papirus, 2001. p. 15-44.

CARMAGNANI, A. M. G. A concepção de professor e de aluno no livro didático e o ensino de redação em LM e LE. In: CORACINI, M. J. R. F.(Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 127-133.

CASSIANO, C. C. F. Mercado do livro no Brasil. In: **SEMINÁRIO BRASILEIRO SOBRE LIVRO E MERCADO EDITORIAL**. 1. 2004. Comunicação. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <http://www.abrale.com.br/biblioteca/Tese_Celia_Cassiano.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2009.

_____. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital espanhol (1985-2007)**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação: História, política, Sociedade. São Paulo: PUCSP, 2007.

CAVICHIOLO, F; PINTO, C. M; RICHTER, M. G. Livro didático de português para estrangeiros: um gênero textual. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DOS GÊNEROS TEXTUAIS, 4. 2007, Tubarão, SC. **Anais do 4º Simpósio Internacional de Estudos dos Gêneros Textuais**. Tubarão, SC, Unisul, 2007. p. 1023-1033. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/52.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2009.

CELADA, M.T. e GONZÁLEZ, N. M. Los estudios de lengua Española en Brasil. **ANUARIO BRASILEÑO DE ESTUDIOS HISPÁNICOS**. Suplemento El hispanismo en Brasil. Brasília: ABEH, 2000, p. 35-58.

CORACINI, M. J. R. F. O livro didático nos discursos da lingüística aplicada e da sala de aula. In: _____. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 17-26.

_____. O processo de legitimação do livro didático na escola de ensino fundamental e médio: uma questão de ética. In: _____. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 33-43.

CORNEJO POLAR, A. Mestizaje, transculturación, heterogeneidad. In: Mazzoti J. A.; Cevallos J. (Coord.). **Asedios a la Heterogeneidad Cultural. Libro en homenaje a Antonio Cornejo Polar**. Philadelphia: Asociación Internacional de Peruanistas, 1996. p. 54-56.

_____. **O condor voa**. Literatura e cultura latino-americanas. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

_____. Mestizaje e hibridez: Los riesgos de las metáforas. Apuntes. **Revista Iberoamericana**. v. 68, n. 200-201, p. 867-870, jul./dez. 2002.

CORRÊA, C. D. O ímpeto global do homem na história de sua mobilidade, comunicação e seu pensamento. In: BOMBASSARO, L.C.; RI Jr, A. D.; PAVIANI, J. (Org.). **As interfaces do humanismo latino**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 217-234.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. **Transculturalidade, Linguagem e Educação**. Campinas, SP: Mercados das letras, 2007.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru, SP: Edusc, 1999.

DICIONÁRIO INTERATIVO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA - EDUCABRASIL. São Paulo: Midiamix, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=23>>. Acesso em: 25 dez. 2009.

DRAE. Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. Madrid: Real Academia de la Lengua Española. 22. ed. 2001. Disponível em: <<http://buscon.rae.es/drae>>. Acesso em: 28 dez. 2009.

FANJUL, A. "'Policêntrico' e 'Panhispanico': Deslocamentos na vida política da língua espanhola". In: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. (Orgs.). **Políticas da norma e conflitos lingüísticos**. São Paulo: Parábola. 2010 (no prelo).

FERNÁNDEZ, M. De la lengua del mestizaje al mestizaje de la lengua: reflexiones sobre los límites de una nueva estrategia discursiva. In: VALLE, J. D. (Org.). **¿La lengua, patria común? Ideas e ideologías de español**. Madrid: Vervuert, 2007. p. 57-80.

FIORIN, J. L. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Ática, 2007.

FLECK, G. F. A primeira viagem de Colombo à América ficcionalizada pelo romance histórico hispânico do século XX. In: Encontro Regional da ABRALIC, 11. **Anais do XI Encontro Regional da Associação Brasileira de Literatura Comparada, São Paulo - Literatura, artes, saberes**. São Paulo: Abralic, 2007. Disponível em: <<http://www.abralic.org.br/enc2007/anais/59/295.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2009.

FOUCAULT, M. **Nietzsche, Freud e Marx: *Theatrum philosophicum***. São Paulo: Princípio, 1987.

_____. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2009.

FUNDAÇÃO INSTITUTO DE PESQUISA CONÔMICA. Produção e vendas do mercado editorial brasileiro 2008. In: **CÂMARA BEASILEIRA DO LIVRO**. Disponível em: <http://www.camaradolivro.com.br/noticias_det.php?id=1826.08.2009>. Acesso em: 20 dez. 2009.

GARCIA, A. L. Ideologías de la lengua española; realidad o ficción. In: VALLE, J. D. (Org.). **¿La lengua, patria común? Ideas e ideologías de español**. Madrid: Vervuert, 2007. p. 143-161.

GAUDIO, E. V. Representação Social: uma teoria em construção. In: HIRAN PINEL. (Org.). **Psicologia Educacional - Módulo I**. 1 ed. Vitória: Núcleo de Educação Aberta e à Distância do Centro de Educação da Universidade Federal do ES, 2004. Disponível em: <Erro! A referência de hiperlink não é válida.>. Acesso em: 12 mar. 2009.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GÓMEZ, R. G. La hora del “portuñol”: el Instituto Cervantes amplía en Brasil el programa de enseñanza del español. **El País.com**, Madrid, 4 ago. 2009. Sociedad. Disponível em: <<http://>

www.elpais.com/articulo/sociedad/hora/portunol/elpepusoc/20090804elpepusoc_14/Tes>. Acesso em: 24 dez. 2009.

HALL, S. **Da diáspora: identidade e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

_____. Raça, cultura e comunicações: olhando para trás e para frente dos estudos culturais. In: **Projeto História**: Revista do Programa de Pós-Graduação em história da PUCSP, n. 31 p. 15-24. São Paulo, 2005.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. da. (Org.). **Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 103-133.

HAMEL, R. E. Las cuatro fronteras de la identidad lingüística del español: lengua dominante y dominada, lengua fronteriza y lengua internacional. **CONGRESO INTERNACIONAL DE LA LENGUA ESPAÑOLA**. 3. 2004 Rosario. Disponível em: <http://congresosdelalengua.es/rosario/mesas/hamel_r.htm>. Acesso em: 9 fev. 2010.

HERDER, J. G. **Ensaio sobre a origem da linguagem**. Lisboa: Antígona, 1987.

IGLESIAS, E. V. El potencial económico del español. **CONGRESO INTERNACIONAL DE LA LENGUA ESPAÑOLA**. 2. 2001. Valladolid. Disponível

em: <http://congresosdelalengua.es/valladolid/plenarias/iglesias_e.htm>. Acesso em: 21 dez. 2009.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: _____. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p. 17-41.

MARCOS, J, R. La lengua española estrena cajá de herramientas. **El País**, Madrid, 4 dez. 2009. Vida e Arte. Cultura, p. 38.

MARCUSCHI, L. A. **A questão dos gêneros textuais**. UFPE, 2003. Versão provisória. Disponível em: <[HTTP://bbs.metalink.com.br/~lcoscarelli/GEsuporte.doc](http://bbs.metalink.com.br/~lcoscarelli/GEsuporte.doc)>. Acesso em: 6 jan. 2009.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO *et al.* (Org.). **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 19-36.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKY *et al.* (Org.). **Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino**. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005. p. 17-33.

MARIANI, B. **Colonização lingüística**. Campinas, SP: Pontes, 2004.

_____. Quanto vale uma língua? O apagamento do político nas relações econômicas e lingüísticas. In: Santos, A. C; Almeida, C. e Pontes Jr, G. (Org.). **Relações literárias internacionais II. Interseções e fricções entre fonias**. Rio de Janeiro: Eduff, 2008. p. 193-207.

MENDES, E. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entre culturas”. In: ORTIZ, M. L.; SILVA, K. A. **Lingüística Aplicada: Múltiplos olhares**. Campinas: Pontes, 2007. p. 119-140.

MOITA LOPES, L. P. da. Uma lingüística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como lingüista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p.13-44.

MOLINA, C. A. Nuestra lengua, nuestras lenguas. **El País**, Madrid, 21 out. 2004, Opinião. Disponível em: <www.almendron.com/politica/pdf/2004/spain/spain_1241.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2009.

MOREIRA, A. F. B.; MACEDO, E. F. da. “Em defesa de uma orientação cultural na formação de professores”. In: CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papyrus, 2001. p. 117-145.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**. As formas do discurso. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. **Análise do discurso**. Campinas, S.P: Pontes, 2003a.

_____. Vão surgindo sentidos In: _____. (Org.). **Discurso fundador**. Campinas, S.P: Pontes, 2003b. p. 11-25

_____. **Terra à vista**. Campinas, S.P: UNICAMP, 2008.

PARAQUETT, M. El abordaje multicultural y la formación de lectores en el aprendizaje de español lengua extranjera. In: ZIMMERMAN, R.I. e KELLER, T.M.G. **Cuestiones de literatura, cultura y lingüística aplicada: prácticas en lengua española**. Passo Fundo, RS, EDUPF, 2007. p. 52-70.

_____. Da abordagem estruturalista à comunicativa: um esboço histórico do ensino de espanhol/LE no Brasil. In: TROUCHE E REIS: **Hispanismo 2000**. Niterói: Associação Brasileira de Hispanistas, 2001, p.186-194.

PÊCHEUX, M. **O discurso. Estrutura ou acontecimento**. Campinas, SP: Pontes, 2008.

PENNYCOOK, A. A lingüística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. (Org.). **Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 23-49.

_____. Uma lingüística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

PÉREZ, A.S. **Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera.** Madrid: Sociedad general española de librería, S.A., 1992.

PSACHAROPOULOS, G *at al.* **Financiamento da Educação nos Países em Desenvolvimento: Uma Análise das opções políticas (Financing Education in Developing Countries: An Exploration of Policy Options).** Washington: Banco Mundial, 1986. Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED281800>>. Acesso em: 28 dez. 2009.

REYERO, J. M. El ICEX y el español como recurso económico. **CONGRESO DE LA LENGUA ESPAÑOLA**, 2. 2001, Valladolid. Disponível em: <http://congresosdelalengua.es/valladolid/mesas_redondas/rejero_j.htm>. Acesso em: 13 de dezembro de 2009.

SÁ, C. P. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. P. (Org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social.** São Paulo: Brasiliense, 1993. p, 19-45.

SÁ, C. P. **A construção do objeto de pesquisa em representação social.** Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.

SAID, E. **Orientalismo: o Oriente como invenção de Ocidente.** São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SCHWARCZ, L. M. Imaginar é difícil (porém necessário). In: ANDERSON, B. **Comunidades Imaginadas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. p. 9-17.

SEMIN, G. R. Protótipos e representações sociais. In: JODELETE, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001, 205-216.

SERRANI, S. **Discurso e cultura na sala de língua. Currículo – leitura – escrita**. Campinas, SP: Pontes, 2005.

SILVA, C. R.; GOBBI, B. C.; SIMÃO, A. A. O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. **Revista Organ. Rurais Agroind.**, Lavras, v. 7, n 1, p. 70-81, 2005. Disponível em: <**Erro! A referência de hiperlink não é válida.**>. Acesso em: 13 mar. 2009.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. (Org.). **Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 73-102.

SOUZA, D. M. Autoridade, autoria e livro didático. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 27-31.

_____. Livro didático: arma pedagógica? In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 93-103.

SOUZA, L. M. T. de. Hibridismo e tradução cultural em Bhabha. In: ABDALA Jr, B. (Org.). **Margens da cultura. Mestiçagem, hibridismo e outras misturas**. São Paulo: Boitempo, 2004. p. 113-133.

SUBIRATS, E. Siete tesis contra el Hispanismo. In: DINIZ, A. G. **Hispanismo 2004. Literatura española**. Florianópolis, SC: ABH, 2006. p.15-36.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

THEODORO, J. **América Barroca. Tema e Variações**. Cap. III. São Paulo: Nova Fronteira/Edusp, 1992. Disponível em: <**Erro! A referência de hiperlink não é válida.**>. Acessado em: 13 mar. 2009.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TORREA-LONDOÑO, F. Conquista e cultura material na nova Espanha no século XVI. In: **Projeto História**: Revista do Programa de Pós-Graduação em História da PUCSP, n. 31 p. 277-293. São Paulo, 2005.

VALLE, J. D. Glotopolítica, ideología y discurso: categorías para el estudio simbólico del español. In; _____. (Org.). **¿La lengua, patria común? Ideas e ideologías de español**. Madrid: Vervuert, 2007. p. 13-29.

VALLE, J. D. La lengua, patria común: la *hispanofonía* y el nacionalismo panhispánico. In: _____. (Org.). **¿La lengua, patria común? Ideas e ideologías de español**. Madrid: Vervuert, 2007. p. 31-56.

VALLE, J. D. La RAE y el español total, ¿Esfera pública o comunidad discursiva? In: _____. (Org.). **¿La lengua, patria común? Ideas e ideologías de español**. Madrid: Vervuert, 2007. p. 81-96.

VALLE, J. D.; VILLA, L. La lengua como recurso económico: español S. A. y sus operaciones en Brasil. In: VALLE, J. D. (Org.). **¿La lengua, patria común? Ideas e ideologías de español**. Madrid: Vervuert, 2007. p. 97-127.

VELHO, G. **Individualismo e cultura. Notas para uma antropologia da sociedade contemporânea**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

WARNIER, J. P. **A mundialização da cultura**, Bauru, SP: Edusc, 2003.

WILLIAMS, R. **Palavras chaves [um vocabulário de cultura e sociedade]**. São Paulo: Boitempo, 2007.

WOODWARD, K. "Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual". In: SILVA, T. T. da. (Org.). **Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 7-72.

WOOLARD, K. A. La autoridad lingüística española y las ideologías de la autenticidad y el anonimato. In: VALLE, J. D. (Org.). **¿La lengua, patria común? Ideas e ideologías de español**. Madrid: Vervuert, 2007. p. 129-142.

LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS

BRIONES, A. I.; FLAVIAN, E.; FERNÁNDEZ, G. E. **Español ahora 1** (Libro del alumno). São Paulo: Moderna, 2005. (1ª ed. 2003).

HERMOSO, A. G.; DUEÑAS, C. R. **Eco. Curso Modular de Español Lengua Extranjera 1** (Libro del alumno). 1. ed. Madrid: Edelsa, 2004.

LOBATO, J. S.; GARCÍA, C. M.; GARGALLO, I. S. **Nuevo español sin fronteras 1** (Libro del alumno). 1. ed. Madrid: SGEL, 2005.

VERDÍA, E. (Coord.). **En acción 1**. Madrid: EN CLAVE-ELE, 2007. (1ª ed. 2005).

ANEXO A – CONCEPÇÃO DESCRIPTIVISTA DE CULTURA

12.a. En grupos, vamos a hacer un mural con todo lo hispano que conocemos y nos interesa conocer. Decide con tus compañeros las secciones que más os interesan. Pueden ser una o varias.

Literatura (obras literarias, escritores...)

Lugares

Arte (pintura, escultura...)

Cine (películas, actores...)

Comidas y bebidas

Música (cantantes, bailes...)

Deportes (jugadores de baloncesto, fútbol...)

Costumbres o tradiciones

Otros (política, historia, geografía...)

- *A mí me interesan las costumbres.*
- ▲ *Y a mí. Y también me interesa el cine.*



b. Con tu grupo, recoge en el mural todo lo que conoces relacionado con esa sección. Puedes escribir, dibujar, pegar fotos, pequeños artículos, etc. A lo largo del curso podéis completar el mural.

ANEXO B – O CARÁTER ETNOGRÁFICO DO CONCEITO DE CULTURA

Mundo hispano

Gastronomía española y argentina

1. Lee los siguientes textos.

España: la dieta mediterránea

Muchos científicos dicen que la alimentación de las regiones mediterráneas es la más sana del mundo. Con esta alimentación, llamada "dieta mediterránea", se pueden evitar, por ejemplo, algunas enfermedades del corazón.

¿Qué comen los españoles del Mediterráneo? Arroz, verduras, abundante fruta, poca carne y mucho pescado, y casi todo con ciertas especias como el ajo, el orégano y la pimienta. Pero la base esencial de la cocina mediterránea es el aceite de oliva: este se utiliza en lugar de la mantequilla, tanto en ensaladas como en cualquier plato cocinado, y es mucho mejor para la salud.

Argentina: la fiesta de la carne

Hablar de la cocina argentina es hablar de carne, por eso muchos platos típicos son de carne, como el churrasco (carne asada), el bife a caballo (carne con un huevo), el asado con cuero (carne con piel) y las empanadas criollas (pan con ternera). La carne asada es una fiesta y no se entiende un fin de semana o reunión familiar sin un buen asado. Cada persona puede llegar a tomar entre 200 y 500 gramos de carne.

Las carnes se acompañan con salsa criolla picante y salsa chimichurri, que lleva bastante vinagre, poco aceite, pimienta negra, ajo, ají molido y hierbas aromáticas.

a. Completa el cuadro.

	arroz	churrasco	empanada	verduras	fruta	bife a caballo	aceite de oliva	salsa chimichurri	pescado
España	✓								
Argentina									

b. Haz una lista de todas las especias que se citan en estos textos. ¿En qué país se usan más: en España o en Argentina?

c. ¿Qué producto es el más importante de cada una de estas dos cocinas?

d. ¿Y tú qué tipo de cocina prefieres: la española o la argentina?

e. La cocina típica de tu país, ¿se parece más a la española o a la argentina? Explica las diferencias.

103
ciento tres

ANEXO C – O ELIXIR DOS DEUSES

El chocolate: el elixir de los DIOSES



Cuenta la mitología tolteca que el dios sabio Quetzalcóatl cultivaba las tierras del Paraíso, donde crecía algodón con diferentes colores y gruesas mazorcas de maíz. De todas las plantas que cultivaba Quetzalcóatl, la preferida de los dioses era la planta del cacao o cacaahuahitl, de la que obtenían una deliciosa bebida que tan solo bebían ellos. Quetzalcóatl, que amaba a los hombres, les enseñó el cultivo, la astronomía, la medicina y las artes y, como regalo, les entregó el árbol del cacao. Cuando los dioses descubrieron que los hombres toltecas también tomaban la bebida divina, decidieron vengarse y expulsar a Quetzalcóatl del Paraíso.

Esta leyenda llegó a los mayas y a los aztecas que, por su origen divino, solo reservaban la bebida del cacao a los gobernantes y a los guerreros, pues creían que el chocolate daba fuerza y vigor a quienes lo bebían. Después de los sacrificios tomaban *techolath*, un vino de cacao con especias, chile picante y pimienta, del que estaba prohibido beber más de tres jarras, pues



“ UNA SOLA TAZA FORTALECE TANTO AL SOLDADO QUE PUEDE CAMINAR TODO EL DÍA SIN NECESIDAD DE TOMAR NINGÚN OTRO ALIMENTO. ”

era muy embriagador. Esta bebida era bastante amarga pero, al parecer, muy afrodisíaca. También bebían *chorote*, una mezcla de cacao, maíz y agua de lluvia.

Dicen que el emperador azteca Moctezuma consumía unas 50 jarras de chocolate al día, varias de ellas antes de visitar su harén. Este consumo desmedido llamó poderosamente la atención de Hernán Cortés quien, interesado por sus propiedades tónicas, comenta en una de sus cartas:

Una sola taza fortalece tanto al soldado que puede caminar todo el día sin

necesidad de tomar ningún otro alimento.

Los colonos españoles trataron de mantener en secreto las técnicas de cultivo y elaboración del cacao, pensando en los beneficios que reportaría. Pero la popularidad del chocolate hizo que muy pronto el resto de los países europeos buscaran la forma de cultivar el árbol del cacao.

Los siguientes capítulos de la historia tienen que ver con la rápida extensión de la fama del producto y su comercialización en todo el mundo...



- ✓ ¿Te gusta el chocolate? ¿Cuándo y cómo lo tomas? ¿Lo relacionas con algún momento o celebración especial?
- ✓ ¿Conoces el origen del chocolate? ¿Sabes cómo llegó a Europa?
- ✓ ¿Qué diferencias hay entre el chocolate que tomamos hoy y el que tomaban los nativos americanos?
- ✓ ¿Con qué momentos de tu pasado relacionas el chocolate? ¿Se parecen tus recuerdos a los de tus compañeros?

ciento cincuenta y cinco 155

UN PASO MÁS

① ¿Por qué somos como somos?

LOS ESPAÑOLES

Los españoles son gente abierta y sincera, a veces tan sinceros que resultan maleducados. A los españoles les gusta charlar con sus amigos; comer y cenar fuera de casa cuando hay algo que celebrar; les gusta echarse la siesta después de comer; les gusta comer bien; adoran su país, sus playas y su cultura, y les encanta ser diferentes.

¿Y por qué son así? Porque, según dicen, el clima determina el carácter de la gente y la forma de vida en cada país, y España es un país marcadamente mediterráneo, un país con muchos meses de sol al año. Y el sol les hace más tranquilos, más cariñosos, más abiertos, más sociables y también, a veces, más perezosos.

En realidad, cada país, cada pueblo, es como es y, además, sobre gustos no hay nada escrito y para gustos están los colores.

Sabemos que generalizar no es bueno. También sabemos que las personas, su carácter, su educación, etcétera, son más

importantes que su nacionalidad y que es muy fácil caer en los estereotipos. Sin embargo, sabemos que quienes nos visitan se llevan una imagen que corresponde con esta reflexión.

Más sobre esto en:

<http://www.mequieroir.com/vivir/espana/descripcion17.phime>

<http://www.unc.edu/depts/rone/courses/spanoro/earnhardt.html>



¿Conoces personas diferentes a las que se describen aquí?

② Completa:

los españoles son	a los españoles les gusta	las personas de mi país son	a las personas de mi país les gusta
tranquilos	comer bien		



ANEXO F – CONTRASTE GEOGRÁFICO E LINGÜÍSTICO





...Tlaxcala en Carnaval

El Carnaval de Tlaxcala es un gran descubrimiento para quienes lo visitan por primera vez, como mi marido y yo, que en febrero del año pasado viajamos a esta hermosa región centro-oriental de México. Allí nos encontramos con una explosión de danzas, ropas y máscaras que invaden

las calles, las plazas y los patios de las poblaciones tlaxcaltecas. En cada una de ellas, el Carnaval tiene sus peculiaridades y, en conjunto, crea un fantástico caleidoscopio cultural lleno de color, alegría y tradición que hacen únicas estas fiestas.

El Carnaval de este estado tiene sus orígenes en el siglo XVII, cuando los indígenas, que tenían prohibido el acceso a las grandes fiestas de los hacendados españoles, comienzan a bailar en sus casas y en las calles, imitando las fiestas de esos señores y sus extraños trajes y bailes. Para no ser descubiertos, cubrían su rostro con una máscara de tez blanca y ojos claros.

La tradición ha llegado hasta nuestros días y así las fiestas comienzan el viernes anterior al Miércoles de Ceniza con la quema del Mal Humor, que consiste en quemar un muñeco de papel. Después se quema el ataúd de tristezas y rencores para dar paso después a la alegría.

Para nosotros, lo más atractivo de este Carnaval fueron las danzas de los huehues que se agrupan en camadas. En cada pueblo de Tlaxcala se diferencian varias camadas (cada una tiene entre 20 y 40 huehues) y cuenta con un vestuario y unos bailes propios. Es un espectáculo muy vistoso y divertido. Les aseguro que en el Carnaval de Tlaxcala les espera una agradable sorpresa. ¡Animense a ir!



- ✓ ¿En tu ciudad o país se celebra el Carnaval? ¿Conoces alguna fiesta de Carnaval? ¿Cómo son esas fiestas? ¿Qué las caracteriza?
- ✓ ¿Qué tiene en común el Carnaval de Tlaxcala con otras fiestas de Carnaval? ¿Qué te parece diferente?
- ✓ ¿Cuál es la fiesta más típica de tu ciudad o región? ¿Es famosa en tu país? ¿Qué se hace durante esas fiestas?
- ✓ Escucha a tus compañeros y/o a tu profesor. ¿Te gustaría participar en las fiestas típicas de su lugar de origen?

Texto enviado por Lola Palomero Higuera, lectora de Monterrey (México)

ciento siete 107

Mundo hispano

La población étnica de América Latina

1. Lee el texto.

La población de América Latina crece muy deprisa, por eso la mayoría de sus habitantes son muy jóvenes: más del 30% tiene menos de 15 años. Estos son los habitantes por países:

<i>Argentina</i>	<i>36.578.000</i>	<i>Nicaragua</i>	<i>4.983.000</i>
<i>Bolivia</i>	<i>8.143.000</i>	<i>Panamá</i>	<i>2.816.000</i>
<i>Chile</i>	<i>15.018.000</i>	<i>Paraguay</i>	<i>5.353.000</i>
<i>Colombia</i>	<i>41.566.000</i>	<i>Perú</i>	<i>25.662.000</i>
<i>Costa Rica</i>	<i>3.933.000</i>	<i>Puerto Rico</i>	<i>3.850.000</i>
<i>Cuba</i>	<i>11.159.000</i>	<i>Rep. Dominicana</i>	<i>8.364.000</i>
<i>Ecuador</i>	<i>12.411.000</i>	<i>Uruguay</i>	<i>3.313.000</i>
<i>El Salvador</i>	<i>6.159.000</i>	<i>Venezuela</i>	<i>23.704.000</i>
<i>Guatemala</i>	<i>11.090.000</i>	Total	327.789.000
<i>Honduras</i>	<i>6.316.000</i>		
<i>México</i>	<i>97.367.000</i>		

Con la llegada de los españoles a América empezó la mezcla de etnias. Estos son los grupos étnicos más importantes de América Latina:

Indios: son de origen asiático. En Guatemala, Ecuador, Perú, Bolivia y México son muy numerosos.

Blancos: de origen europeo. Son mayoría en Argentina, Uruguay, Chile y Costa Rica.

Mestizos: mezcla de indio y blanco. Es el grupo más numeroso en Nicaragua, Honduras, El Salvador, Venezuela y Paraguay.

Negros: los europeos los llevaron de África a América como esclavos. Viven sobre todo en Cuba, Puerto Rico, República Dominicana y Colombia.

Mulatos: mezcla de negro y blanco.

2. Localiza los países en el mapa de este libro e indica dónde están.

3. ¿Qué país tiene más habitantes?

4. Di si es verdadero (V) o falso (F).

<input type="checkbox"/> La mayoría de los habitantes de América Latina son jóvenes.	<input type="checkbox"/> Los negros llegaron a América desde Asia.
<input type="checkbox"/> Los padres de un mulato son de origen indio y negro.	<input type="checkbox"/> En Cuba hay muchos mulatos y negros.
<input type="checkbox"/> En Guatemala viven muchos indios.	<input type="checkbox"/> La mayoría de los chilenos son mestizos.
	<input type="checkbox"/> Los padres de una mestiza son de origen indio y blanco.

63
sesenta y tres

Mundo hispano

1. Mira el gráfico y relaciona con las fotos.

El trabajo en España

Sector	Porcentaje
Agricultura y Pesca	6%
Industria	19%
Construcción	12%
Comercio	15%
Hostelería	7%
Transporte	6%
Administración Pública	7%
Educación	6%
Sanidad	6%
Otros servicios	16%

Fuente: Instituto Nacional de Estadística (www.ine.es)

2. ¿Qué diferencias hay con tu país?

3. ¿En qué sector trabajas tú?

4. Mira el gráfico y compara con España. Di si es verdadero (V) o falso (F).

- En América Latina hay más pescadores y agricultores.
- En España hay más trabajadores en el sector de la industria.
- Los españoles trabajan sobre todo en el sector servicios.
- Las personas en América Latina trabajan sobre todo en el sector servicios.

El trabajo en América Latina

Sector	Porcentaje
Agricultura y Pesca	22%
Industria	24%
Servicios	54%

43
cuarenta y tres

Edelsa recomienda

Para mejorar tu gramática

Para mejorar tu comprensión auditiva y tu pronunciación

Edelsa recomienda

Para mejorar tu comprensión lectora

Para prepararte al Certificado Inicial del Instituto Cervantes

UNIDAD 9 DE
COMPRAS

b. Lee el siguiente artículo y comprueba tus respuestas.

Las marcas españolas más conocidas internacionalmente

EuroNews Press

Iberia, **Telefónica**, la cadena de tiendas de ropa **Zara** y los bancos **BSCH** y **BBVA** se sitúan entre las diez marcas españolas más conocidas fuera de España, según el estudio 'Made in Spain: La imagen de España y sus marcas en el mundo'. Junto a estas marcas figuran además la marca de coches **Seat**, las tiendas **Mango**, las bodegas **Freixenet**, los caramelos **Chupa-Chups** y la empresa **Lladró**, especializada en productos de porcelana. El estudio ha sido dirigido por la Universidad Carlos III para la Asociación de Marcas Renom-

bradas Españolas (FMRE) que, entre otras, agrupa a marcas de diferentes sectores: textil (**Zara**, **Mango**), calzado (**Panama Jack**), alimentación (**Chupa-Chups**, **Pescanova**), bebidas (**Osborne**, **González Byass**), electrodomésticos (**Fagor**), telecomunicaciones (**Telefónica**), óptica (**Indo**), petroquímica (**Repsol YPF**), etc. La encuesta pone de manifiesto además que la percepción de los productos españoles en cuanto a calidad y precio es positiva, ya que más del 68,4% de los entrevistados califican la calidad como buena o muy buena y más del 50% consideran los precios

como competitivos. Según se desprende de la encuesta, conocer el origen español de los productos o servicios tiene un efecto positivo en la decisión de compra, que es especialmente significativa en los sectores de alimentación y bebidas, diseño y moda y servicios financieros. El estudio ha sido patrocinado por el Instituto de Comercio Exterior (ICEX) y se realizó en áreas geográficas de la Unión Europea, Estados Unidos, Canadá, Iberoamérica, China y Pacífico, Europa del Este, Rusia, África y Oriente Medio.

(Adaptado de) <http://www.la-boba.com>

15.a. ¿Qué productos hispanos te gustaría conocer, probar, comprar...? Investiga dónde puedes encontrar esos productos en el lugar donde vives y en tu país y recoge la siguiente información:

- Producto hispano que me gustaría conocer, probar, comprar...
- En la ciudad donde vivo puedo encontrarlo en...
- En mi país puedo encontrarlo en...

b. Comenta los resultados de tu investigación con tus compañeros y, si es posible, completa tus notas con su ayuda.

- Yo quiero comprar productos de alimentación mexicanos, pero no sé dónde.
- ▲ Pues cerca de mi casa hay una tienda mexicana que tiene muchas cosas.
- ¿Ah, sí? ¿Y está cerca de tu casa? ¿Cómo se va?

c. En la ciudad donde vives, ¿hay algún producto de tu país (o de tu región o ciudad) que puede interesar a tus compañeros? ¿Dónde pueden encontrarlo? Coméntaselo.

- Si os gustan los pasteles libaneses, en mi calle hay una pastelería libanesa que hace unos muy ricos.

d. ¿Y tu país? ¿Qué productos exporta?

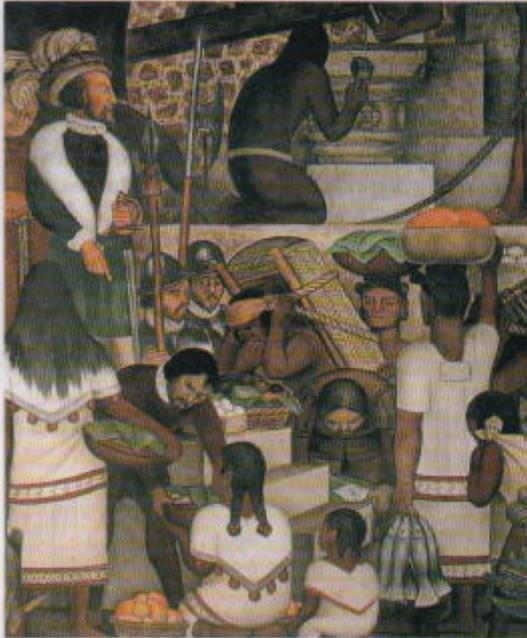
- Mi país exporta, sobre todo, productos de alimentación, pero también zapatos, teléfonos móviles...

e. ¿Hay productos de tu país o región que podrían tener éxito en otros países? ¿Cuáles?



9.1. Abre el ojo

¿Sabes qué impresión tuvo Cristóbal Colón de América al llegar aquí? Lee el siguiente texto y lo descubrirás.



La aventura del español en América comienza el mismo 12 de octubre de 1492, cuando las naves de Cristóbal Colón llegan al archipiélago antillano. Todos quedan asombrados con aquel mundo maravilloso que van descubriendo. El almirante es el primero, que no cesa de escribir elogios en su *Diario de navegación* y después en las cartas que envía a los monarcas. Cada tierra que ve, con sus playas y sus ríos, su exuberante vegetación, con las elegantes palmeras, la riqueza y el colorido de las flores, el trino exquisito de las aves, le parece más hermosa que la anterior. "Esta es la tierra más hermosa que ojos humanos han visto" es una expresión que se repite en esas páginas.

LÓPEZ MORALES, Humberto.
La aventura del español en América.
Madrid: Espasa, 1998, p. 11. (Adaptado)

Sobre Diego Rivera visita el sitio
<http://www.geocities.com/kurash>

Construcción del Palacio de Cortés,
1930-1931. Diego Rivera. Museo
Cuauhnáhuac, Morales, México.

9.2. De palabra en palabra

Busca en el diccionario sinónimos para las palabras que están subrayadas en el texto y anótalas en tu cuaderno.

9.3. Mano a mano

Analiza con tu compañero las siguientes cuestiones:

1. ¿Crees que tenía razón Cristóbal Colón al asombrarse con la belleza de América?
¿Por qué?
2. ¿Consideras que la vegetación es tan hermosa como la describen?
3. ¿Estás de acuerdo con los elogios que se hacen al paisaje de América?

7.3. Mundo hispánico

Vida en familia

En España	En Argentina, Uruguay	En México, Guatemala, Colombia y otros
Enrique y su familia viven en un piso alquilado en Segovia.	Matías y su familia viven en un departamento rentado en Rosario.	Rubén y su familia viven en un departamento alquilado en Cali.
El padre de Enrique tiene un coche y deja el vehículo en un aparcamiento.	El padre de Matías tiene un auto y deja el vehículo en un estacionamiento.	El padre de Rubén tiene un carro y deja el vehículo en un parqueo/estacionamiento.
Todos los días la madre prepara el biberón del bebé y la merienda de Enrique.	Todos los días la madre prepara la mamadera del bebé/bebe/beba y la merienda de Matías.	Todos los días la madre prepara la pacha/el tetero del bebé/bebe/beba/bebito/bebita y la refacción de Rubén.
En su habitación Enrique tiene su propio ordenador.	En su habitación/cuarto Matías tiene su propia computadora.	En su cuarto/aposento Rubén tiene su propia computadora.
Enrique va al colegio en autobús.	Matías va al colegio en colectivo/micro/ómnibus.	Rubén va al colegio en camión/camioneta/bus/guagua.

ANEXO N – CONTRASTE LEXICAL (II)

7.3. Mundo hispánico

Una comida saludable: tres señoras de diferentes países preparan un cocido y una ensalada de frutas. No lo parece, pero ellas usan los mismos ingredientes:



En España	En Argentina, Uruguay	En México, Guatemala y otros
El cocido lleva varias carnes (de cerdo, de pollo o de buey) y:		
guisantes, maíz tierno, patatas, habichuelas, judías verdes, calabaza, boniato, sal y pimienta picante	arvejas, choclo, papas, porotos, chauchas, zapallo, batata, sal y ají picante.	arvejas, elote, papas, frijoles, ejotes, ayote, camote, sal y chile.
La ensalada de frutas lleva:		
piña, melocotón, plátano, fresa, aguacate y zumo de naranja	ananás, durazno, banana, frutilla, palta y jugo de naranja	piña, durazno, banano, fresa, aguacate y jugo de naranja

4. En Hispanoamérica se hablan diversos idiomas indígenas, además de muchos dialectos amerindios. ¿En qué países?

- a) Quechua: _____
 b) Aymará: _____
 c) Araucano: _____
 d) Guaraní: _____
 e) Maya-quiché: _____
 f) Náhuatl: _____



Indias quechua.



India guaraní.



Indias mayas.



India aymará.

UN PASO MÁS

① Lee este texto:

El español es uno de los idiomas más hablados del mundo. Es la lengua oficial de España, de Guinea Ecuatorial y de diecinueve países de Latinoamérica.

El español llega a América Latina en el siglo XV y encuentra otras lenguas como el náhuatl y el maya en México; el araucano en Chile; el aymará en Perú y Bolivia; el quechua en Bolivia, Argentina y Ecuador; y el guaraní en Paraguay. Cada una de ellas aporta palabras tan importantes y ya comunes como *chocolate*, *tomate*, *maíz*, *chicle*, *barbacoa*, etcétera. Hoy en día convive con el quechua y el guaraní aproximadamente en las mismas regiones que hace seis siglos.

En Estados Unidos, aunque no es lengua oficial, el número de hispanohablantes es cada vez mayor. Allí se produce el fenómeno de cruce lingüístico conocido como *spanglish*. Algo parecido está ocurriendo en

Brasil, donde el interés por estudiar aumenta y podemos oír hablar del *portuñol*.

El español también se habla en Filipinas, junto con el inglés y el tagalo. Y es lengua oficial de las Naciones Unidas, la Unión Europea y otros organismos internacionales.

Si quieres más información, entra en:

<http://web.usal.es/~joluin/espamno2/espamolamerica.pdf>



② En parejas:

Uno/a de vosotros/as cierra el libro y otro/a hace las preguntas del alumno A. Después, le toca a la otra persona: debe contestar las preguntas del alumno B.

Alumno A

- La palabra *barbacoa* procede:
 - del latín
 - del inglés
 - de una lengua precolombina

¿Verdadero o falso?

- En Latinoamérica hay veinte países donde el español es lengua oficial.
- El guaraní es lengua oficial también en España.
- El español llega a América en el siglo XIV.

Alumno B

- En Bolivia se habla:
 - español y quechua
 - español y guaraní
 - sólo español

¿Verdadero o falso?

- El *spanglish* es lengua oficial en EE UU.
- En Filipinas se hablan tres lenguas.
- El quechua no es una lengua.

¡¡Vacaciones!!

Un gran momento para compartir con nuestros hijos





Profesor: La lengua española se habla en muchos países. Más de 300 millones de personas en el mundo hablan español, en España y en todos los países de América Latina a excepción de Brasil. Se llama "español" por ser el idioma oficial de España, y se llama también "castellano" porque procede de Castilla. Además, en España se hablan también otras lenguas, como el catalán, el gallego y el vasco.

2. Completa las siguientes frases:

- Las lenguas oficiales de España son _____: español o _____ y _____.
- El idioma español se habla en _____ y en _____ a excepción de Brasil.
- Más de 300 millones de personas _____.
- El idioma español procede de _____, por eso también recibe el nombre de _____.
- Brasil es el único país de _____ que no habla _____.

2.1 Completa este formulario acerca de tu contacto y tu experiencia con el español (experiencias lingüísticas y de aprendizaje).

MIS EXPERIENCIAS CON EL ESPAÑOL

ESTUDIO ESPAÑOL...

- en mi país
 en un país hispano (señalar cuál) _____
 en otro país (señalar cuál) _____

VIVO...

- con personas hispanas con personas que hablan español

TENGO...

- muchos / bastantes / algunos amigos hispanos
 muchos / bastantes / algunos familiares hispanos
 muchos / bastantes / algunos compañeros de trabajo hispanos

HABLO O ME COMUNICO...

- con personas hispanas con personas que hablan español

CONOZCO...

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> países hispanos
(señalar cuáles) _____ | <input type="checkbox"/> revistas, periódicos, cómics...
hispanos
(señalar cuáles) _____ |
| <input type="checkbox"/> comida hispana
(señalar cuáles) _____ | <input type="checkbox"/> páginas web, chats... hispanos
(señalar cuáles) _____ |
| <input type="checkbox"/> canciones hispanas
(señalar cuáles) _____ | <input type="checkbox"/> películas, programas de la tele...
hispanos
(señalar cuáles) _____ |
| <input type="checkbox"/> tradiciones o costumbres hispanas
(señalar cuáles) _____ | <input type="checkbox"/> otras cosas relacionadas con el
español y los países hispanos
(señalar cuáles) _____ |
| <input type="checkbox"/> personajes hispanos
(señalar cuáles) _____ | |
| <input type="checkbox"/> obras literarias hispanas
(señalar cuáles) _____ | |

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)